1. évfolyam 1. szám 2003. FEBRUÁR

képzés és gyakorlat

KAPOSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KARÁNAK **FOLYÓIRATA**

A TARTALOMBÓL

Beköszöntő

A technikai és technikatörténeti nevelés néhány alapkérdése

Drogprevenciós program a pedagógusképzésben

Magyarországi cigányok

A költészet szeretetére nevelés eredményessége

A mentorképzés tapasztalatai, tanulságai egy matematikaoktató szemével

Együtt - egymásért (az óvodapedagógus-képzés és az óvodai nevelés)

A pedagógus életpályamodell és a pedagógusképzés új vonásai

Negyedszázad az oktatás és kutatás szolgálatában

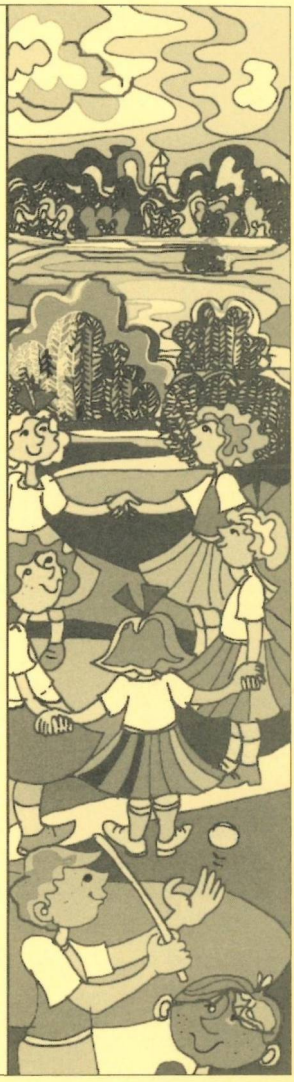
A szentbalázsi általános iskola és óvoda környezete és belső világa

Lázár Katalin

Mit játszotok, mátkák

A népi játékok rendszere és tanítása

Játékközlés



A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar Kiadója gondozásában sokoldalúan hasznosítható könyv jelent meg, Mit játszotok, mátkák címmel. Ebben négy megye – Somogy, Tolna, Baranya és Zala – anyagaiból válogatva 151 játékot ad közre a szerkesztő, ***Lázár Katalin***. A szöveges részt 92 kottakép és 54 vonalas, rajzos illusztráció egészíti ki. A kiadvány a népi játékokat tanításra alkalmas formában, elméleti segédanyaggal együtt közli.

A 158 oldalas, A/4 alakú kötet ára 1980 Ft + postaköltség.

Megrendelhető utánvételes szállítással:
Kaposvári Egyetem CsVM Pedagógiai Főiskolai Kar
Gazdasági Igazgatóság
7400 Kaposvár, Bajcsy-Zs. u. 10.

Ajánló sorok

Főiskolai karunk jelentős szerepet tölt be a Dél-Dunántúl pedagógus-utánpótlásának biztosításában. A térség óvodáinak, iskoláinak nagy hányadában az intézményünkben végzett óvodapedagógusok, tanítók dolgoznak. Az utóbbi egy-két évtizedben az ország más tájain is bőven találunk a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán, illetve jogutódján, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karán végzett szakembereket.

Főiskolánk fennállása óta mértékadó szerepet vállalt a működő pedagógusok szakmai továbbképzésében is. Az utóbbi években több területen szakirányú (szakvizsgával végződő) továbbképzést is végez. Ezek között egyik figyelemre méltó kezdeményezés az akkreditált szakirányú továbbképzési szakok beindítása, mint pl. a „gyakorlatvezető tanítók szakirányú továbbképzési szak", amelyen 2001 júniusában végzett az első évfolyam.

A főiskolai, egyetemi integrációs folyamat részeként főiskolai karunk egyike annak a néhány intézménynek, amelyik egy szervezetbe tömörítette az alapképzés és a továbbképzés szakmai egységeit. A képzési kapacitás növekedésével párhuzamosan egyre több településen vonunk be óvodákat, iskolákat a hallgatók gyakorlati képzésébe.

Intézményünk tehát mind az alap, mind a továbbképzési feladatainak megoldásában intenzív kapcsolatban áll a szűkebb régió (Dél-Dunántúl) közoktatási intézményhálózatával, illetve az itt dolgozó pedagógus szakemberekkel. Szakmai hatása azonban érezhető szinte az egész országban. Ez azt jelenti, hogy főiskolai karunk képzési törekvései, pedagógiai, szellemi arculata, egyszóval képzési filozófiája rányomja bélyegét a magyar pedagógiai gyakorlat számottevő részére.

A korszerű pedagógiai gyakorlat kiterjesztése és stabilizálása azonban azt feltételezné, hogy a releváns elméleti és gyakorlati képzés, valamint a közoktatási gyakorlat közti összhang minél teljesebb legyen. Ezt kívánná a szakképzésben egyre erőteljesebb piaci igényekhez való alkalmazkodás is. De az intézmény hatókörébe tartozó területtel való intenzív kapcsolatépítésre késztetnek bennünket az Európai Unióban érvényesítendő normák is. Intézményünknek tehát tovább kell növelni szakmai és szellemi kisugárzását, jobban hozzá kell járulnia a korszerűbb, gyakorlatban jól alkalmazható PEDAGÓGIAI KULTÚRA terjesztéséhez és hatóerővé tételéhez. A főiskolai kar képzési szakemberei és a területen dolgozó gyakorlati szakemberek között tehát nő a kölcsönös szakmai kommunikáció szerepe, a területen dolgozó szakemberek pedig e kölcsönösségben gyakorlati munkájukhoz szakmai támaszt kapnának. Ily módon a lap szerzői gárdájába szívesen fogadnánk minden gyakorló pedagógust is, aki közreadná összegyűlt tapasztalatait, véleményét, észrevételeit.

A kölcsönös szakmai kommunikáció eszközeként, fórumaként alapítottunk egy szakmai folyóiratot, amelynek a neve KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT. A lap elnevezése (címe) mögött alapítói megfontolások húzódnak meg.

• Egy olyan szaklapot szeretnénk megjelentetni, amely – reményeink szerint – betölti a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara és a hatókörébe tartozó intézmények és szakemberek közötti intenzív kapcsolatot.

• A lap fokozatosan olyan fórummá válhat, amelyben mind a főiskolai kar oktatói (esetenként más főiskolák oktatói) lehetőséget kapnak tudományos kutatásaik, elméleti feltevéseik, tanácsaik publikálására. Ugyanakkor a gyakorlati pedagógiai szakembereknek is mód nyílik tapasztalataik, próbálkozásaik, újszerű pedagógiai, módszertani kísérleteik közlésére.

• A lap által lenne megvalósítható az elméleti képzésben és a pedagógiai gyakorlatban dolgozó szakemberek párbeszéde, netán vitafórum fontos eszközévé is válhat.

• A folyóirat természetesen kitüntetett szerepet kap a hallgatók (a jövendő pedagógusok) gyakorlati képzésével összefüggő szakmai, módszertani, szervezési kérdések, problémák, elméleti feltevések, kutatási eredmények közlésében. Ily módon fórumává válhat a gyakorló- és olyan iskolák mentorainak, akik jelentős szerepet vállalnak a hallgatók felkészítésében és pályaszocializációs feladatok megoldásában.

• A pedagógusképzéssel kapcsolatos szakirodalomban bőven olvashatunk az ún. „gyakorlatra orientált" képzésről. Tervezett kiadványunk fontos eszköze lehet azon eszmék gyakorlati megvalósítására irányuló törekvések bemutatásának, megvalósított változatai közlésének, amelyek a gyakorlatra orientált oktatás eszméjének realizálása felé mutatnak. A gyakorlatra orientáltság, mint eszmény, tehát kiléphetne elvont idea jellegéből, és az elméleti képzést végző oktatók számos empirikus tényhez, adathoz juthatnak, amit az elméleti oktatásban hasznosítani tudnak.

• A „Képzés és gyakorlat" című lap a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar kiadásában – reméljük – tovább növeli intézményünk szakmai presztízsét, hozzájárul országos hírnevének erősítéséhez, több területen ismert rangjának öregbítéséhez.

• A folyóirat kiadásával tehát az a célunk, hogy ráirányítsuk – és folyamatosan ébren tartsuk – az elméleti felkészítés és a mindennapi műhelymunka kapcsolatára, valamint a tanítójelöltek felkészítésében részt vevő oktatók és gyakorlatvezetők együttműködésére, a gyakorlatvezetők szakmai képzése és segítése érdekében folyó munkára. Célunk egyrészt annak a gondolatnak az erősítése, hogy tudományosan hiteles, de alkalmazható elméletet tanítsunk. Másrészt segítsük elő a tudatos, pedagógiailag minden elemében átgondolt iskolai gyakorlatot. Ebben a szellemben kell felkészítenünk hallgatóinkat a tanítói szerepre, a gyakorlatvezetőket pedig pedagógiai gyakorlatuk irányítására. A tematikailag szerteágazónak látszó folyóirat alapeszméje tehát az lehetne: segítse elő, hogy tudományos, hasznosítható és társadalmi szempontból releváns pedagógiát műveljünk és alkalmazzunk.

Az előbbi célnak megfelelően a folyóirat tartalmi, szerkezeti tagoltságát a következőképpen képzeljük el:

I. TANULMÁNYOK, ESSZÉK

Ebbe a „rovatba" főiskolai oktatók, gyakorlóiskolai pedagógusok, külső (területi) iskolákban dolgozó mentorok, iskolavezetők és bármilyen szerepkört betöltő pedagógusok írásait várjuk. Az írások műfajilag lehetnek elméleti, empirikus vizsgálatokra épülő tanulmányok, szakcikkek, recenziók, ajánlások, esetelemzések, kommentált (elemzett) óravázlatok, a tanítással-

neveléssel összefüggő tervezetek, programok, vitára „ingerlő" esetek, helyzetek, amelyek mögött elméleti problémák is sejlenek.

II. MŰHELY (és pedagógia kultúra)

Az iskolai munkában, a pedagógiai gyakorlatban megvalósult, átélt esetek, helyzetek, elért eredmények szakszerű leírása, bemutatása. Gyakorlati problémák megoldására válaszkeresés, vagy megoldások indoklása, elemzése. Ebben a rovatban nyilván elsőbbséget élveznének a mai pedagógiai életben jelentkező új követelmények, célok megvalósítását reprezentáló tervek, megoldások. Néhány ilyen témát figyelmébe ajánlanánk a leendő szerzőknek.

• Tanterv és valóság. A NAT – a kerettanterv, a helyi tanterv kapcsolata, összefüggései a gyakorlatban.

• Az óvodai nevelés gyakorlata. Az óvoda-iskola kapcsolata, tervezés az óvodában, az epochális nevelés problémái stb.

• A tanítás-tanulás, valamint a nevelés pedagógiai, módszertani, szociálpedagógiai, szociokulturális problémái, kérdésköre. Ezen belül:

· a demokratikus iskola – az iskolai demokratizmus;

· a differenciált tanítás és nevelés (együttnevelés és egyéni bánásmód. Az individuálpedagógia érvényesíthetősége. A konstruktivista ismeretelméleti felfogás helye a kezdőszakaszban);

· a másságból (etnikai, vallási, nemi, szociokulturális, egészségügyi) eredő nevelési problémák és megoldások. A pozitív szemlélet érvényesítése a másság megítélésében. Az interkulturális pedagógiai (az adott gyermekcsoportban más-más adottságokhoz, feltételekhez alkalmazható pedagógiai) megoldások;

· toleranciára nevelés;

· az erkölcsi, világnézeti nevelés, ethosz és éthosz az iskolában;

· a készség- és képességfejlesztés gyakorlati eljárásai, és ezzel összefüggésben az aktiválás, a motiválás eszközei, lehetőségei. A különféle kompetenciák fejlesztése: a kognitív (az önfenntartó, stabilizáló védelmet biztosító), a szociális (a különböző közösségek működését, fennmaradását, védelmét elősegítő) kompetenciák fejlesztésének gyakorlat példái;

· az eszköztudás és tartalomtudás fejlesztésének problémái;

· iskolai ünnepélyek nevelő hatása:

a) nemzeti ünnepek

b) vallási ünnepek (karácsony, húsvét, pünkösd)

c) a település ünnepei

d) az iskola (történetével, működésével stb.) ünnepei

e) tanévnyitó – tanévzáró

f) ünnepi rendezvények (halottak napja, október 6 stb.)

g) hagyományok: az iskolában, a településen, az osztályban, az iskola arculata, presztízse

• kapcsolatok és a nevelési színterek (család, kortárs csoport, politikai és civilszervezetek):

a) osztályok között

szülőkkel

civil szervezetekkel

politikai szervezetekkel
a település másik iskolájával
a régió valamelyik iskolájával külföldi iskolá(k)val

b) híres emberekkel, elődökkel

c) az iskola volt diákjaival

d) elszármazottakkal.

E rovatunkkal szeretnénk hangsúlyozni, hogy folyóiratunk nem akar csupán elméleti vagy elméletieskedő folyóirattá, a gyakorló pedagógusokat, mint potenciális szerzőket kirekesztő fórummá válni. Noha az elméleti aspektusokat, megközelítéseket tárgyaló „tanulmányjellegű" írásoknak szívesen helyt adunk (l.: Tanulmányok c. rovat!), de leginkább arra törekszünk, hogy a közoktatási praxis és e praxist átélő szerzők írásai fórumhoz jussanak egy olyan folyóiratban, amelynek feltett szándéka és vezető elve a képzés (ha tetszik: az elméleti felkészítés), valamint (ha tetszik: a minden-)napi pedagógiai gyakorlat szükségleteinek az összehangolását elősegíteni.

Megjegyezzük, hogy a lapnak küldött írások szakmai, szaktárgyi tartalmától függően esetleg szaktárgyi-tantárgyi rovatokat is szervezhetünk (pl.: vizuális nevelés, ének-zenei nevelés, matematika stb.)

III. Gyakorlati képzés - mentorképzés

a) Az egyes intézményekben folyó gyakorlati képzésről, annak szervezési-szervezeti megoldásairól, intézményi tapasztalatairól, sajátosságairól, intézkedési terveiről szóló írások rovata. A gyakorlatvezetők, a mentorok (külső szakmai gyakorlatot irányítók) írásai „ahogy én csinálom" jeligével.

b) Mentorképzés hazánkban és külföldön – történeti és jelenkori továbbképzési tervek elemző értékelése és megjelentetése, információk.

c) Ahogy mi látjuk – hallgatók véleményét, javaslatait tartalmazó írások, illetve a gyakorlati képzési folyamatban készített tervezeteik, vázlataik, egyéb dokumentált megnyilatkozásaik, munkájuk (szemléltető eszközök stb.) kapnak helyet ebben a rovatban.

IV. Kitekintés – az egyetemi tanárképzésről, a külföldi elméleti és gyakorlati képzésről, más szakmában folyó gyakorlati képzésről szóló írásokat, szakcikkeket várunk ebbe a rovatba.

V. A szerkesztőség válaszol.

Reálisan szemlélve a pedagógiai gyakorlatot, jól tudjuk, hogy gyakran kerülnek gyakorló pedagógusok dilemmák, problémák elé, de kételyek, ellentétes – ellentmondásos – helyzetek is előfordulnak munkájukban. Ezek megoldásához, vagy legalábbis megoldásuk megpróbálásához a tágabb szakmai közösség segítségét célszerű segítségül hívni.

E rovatunkkal lényegében e célt szolgálnánk. Mintegy konzultációs, esetleg vitafórumot, tágabb szakmai közösségben folyó „párbeszédet" szeretnénk biztosítani. Mondhatnánk: párbeszéd a mindennapi gyakorlati pedagógiai gondjainkról, vagy afféle kérdezz-felelek funkciót betöltő rovatnak szánjuk tehát. Ezzel is folyóiratunk „életközeliségét" szeretnénk hangsúlyozni.

VI. Híreink – aktuális közlések főiskolánkról és az iskolákról, illetve a gyakorlati képzés egészével, egyes intézményekkel kapcsolatban.

Szerkesztés

Folyóiratunk szerkezetével kapcsolatos terveinket természetesen nem tekintjük lezártnak. A megjelenéssel és az olvasók, leendő szerzők közreműködésével további szerkezeti módosításokra vállalkozunk.

Várjuk szerzőink írásait és olvasóink véleményét.

Szerkesztőség

Gyakorlati képzést irányító főigazgató-helyettesek tanácskozása *2002. december 11–12-én főiskolai karunk látta vendégül az ország tanítóképzős főiskolai karainak és önálló főiskoláinak a gyakorlati képzést irányító főigazgató-helyetteseit, valamint a gyakorlóiskolák igazgatóit. A tanácskozást főiskolai karunk szervezte, amelyen részt vett Sipos János közoktatási államtitkár-helyettes és dr. Rádli Katalin főosztályvezető-helyettes is. Mindketten előadást is tartottak. Sipos János A közoktatás jelene és jövője a kormányprogram alapján, dr. Rádli Katalin pedig A gyakorlati képzés aktuális kérdései a pedagógusképzésben címmel. Az előadásokat élénk érdeklődés, majd pedig tartalmas beszélgetés, vita követte. Téma volt az Európai Unióhoz csatlakozás több problémája, mint pl. az az európai normának tekinthető elvárás is, hogy a felsőoktatási intézmények építsenek ki tartalmas szakmai kapcsolatokat a hatókörükbe tartozó közoktatási intézményekkel. De a gyakorlóiskolák igazgatói körében a fő téma a gyakorlati képzésnek a kreditrendszerre való átalakítása volt. Több intézmény bemutatta saját tervét erre vonatkozóan. Érdekes elemként vetődött fel a kreditrendszerrel kapcsolatos vitának a hallgatók szabadságfoka és a kreditrendszer összefüggése.*

A gyakorlati képzést irányító főigazgató-helyettesek tanácskozásának résztvevői és a vendéglátók

GULYÁS JÓZSEF

Fogjanak össze a kisiskolák!

Karunk vendége volt december elején az oktatási tárca közoktatásért felelős helyettes államtitkára, Sipos János, akitől a meglehetősen zsúfolt programja szünetében azt kérdeztük: – Milyen biztosítékot lát a kisiskolában folyó oktató-nevelő munka színvonalának javulására?

– Több mint jelzésértékű, hogy a közoktatási minőségi díj egyik kategóriájában az arany fokozatot annak a kerecsendi általános iskolának adhattam át, amelyben a gyerekek 87 százaléka roma családból származik. Ott a helyi társadalom példás összefogásával olyan iskolát tudtak csinálni, amely mintaként állítható.

– Mi a biztosíték arra, hogy ahol „egyedül nem megy", ott a kistérségi összefogás eredményhez, az iskolai munka színvonalának emeléséhez vezet?

– Az oktatáspolitika egyik kiemelt feladata a kistérségek együttműködésének erősítése. Ez már a 2003. évi költségvetésben is megjelenik, a parlament a társulásos normatívákat húszezerről harmincötezer forintra emelte. Még látszatesélye sincs annak a fiatalnak a továbbtanulásra, aki olyan faluban jár iskolába, ahol a felső tagozaton nincs minden tárgyhoz szaktanár. Ezért is szükséges a szakmai összefogás. A lehető legjobbat kell nyújtanunk a lakóhelyhez közeli iskolában, hogy ne kelljen a tanulónak távoli város kollégiumába mennie.

– Ez nyilván azt is jelenti, hogy a „körzeti iskolába" autóbusszal kell bejárnia a felső tagozatosoknak. Lesznek-e iskolabuszok, amelyek már-már csak az emlékezetünkben élnek?

– A Phare-program keretében 2002-ben több mint egy tucat intézmény kapott iskolabuszt. Az Oktatási Minisztérium 2003. költségvetésében nincs fedezet iskolabuszokra, de a Nemzeti Fejlesztési tervben, remélem, jut rá.

– Folytatódik-e a Comenius-program?

– Igen, a Comenius 2000 továbbfejlesztése határozott célja a tárcának.

– A 2002/2003. tanév jelentős béremeléssel „lepte meg" a pedagógusokat. Tapasztal-e az oktatási kormányzat tanító-, tanár visszaáramlást?

– Ha arra gondol, hogy a pályaelhagyók visszatérnek-e, úgy tapasztaljuk, hogy igen. Kétségtelenül nőtt a pálya presztízse, és remélem a legnagyobb számban eltávozott idegennyelv-szakosok is visszatérnek a katedrához, a kis és nagy iskolákba egyaránt.

Sipos János, Leitner Sándor, Rádli Katalin

PAÁL LÁSZLÓ

Két évtized egy gyakorlóiskola élén, avagy gyakorlóiskolákról az ezredelőn

Dr. Cseh Béla „veterán" gyakorlóiskolai igazgatónak tekinthető a magyar tanítóképzés történetében. Egy Kaposváron lezajlott szakmai tanácskozáson beszélgetett vele szerkesztő kollégánk. A rövid beszélgetés is sok figyelemre méltó véleményt, szakmai tapasztalatot rejt magában. Ezért is figyelembe ajánljuk kedves olvasóinknak.

Dr. Cseh Béla a huszadik tanévben áll a bajai tanítóképző gyakorlóiskolájának élén. E két évtized alatt az oktatásügy területén jónéhány elindított, majd kudarcba fulladt, vagy kétes következményekkel végigerőszakolt változásokkal, de kedvező hatású újításokkal, reformokkal is meg kellett ismerkedniük az intézményeknek, a pedagógusoknak. Mindezek természetesen nem kerülték el a tanítóképzést, ezen belül a gyakorlati felkészítést végző tanintézeteket. Fogadtatásukról, hatásukról, és általában a gyakorlóiskolák helyzetéről beszélgettünk a nyugdíjkorhatáron túl is tevékenyen dolgozó igazgatóval.

P. L. – A tanítók gyakorlati felkészítésében, az ezzel foglalkozó intézmények tevékenységében milyen kedvező irányú változások történtek az elmúlt években?

CS. B. – Talán furcsa lesz a válaszom, amikor azzal kezdem: legnagyobb eredményünknek azt tartom, hogy jórészt sikerült megóvnunk gyakorlóiskoláinkat a közoktatásban elindított, de nem mindig átgondolt és kellően előkészített, a feltételek hiányában nem, vagy csak ellentmondásos módon megvalósítható változásoktól. Attól, hogy az egymást követő kormányok minden elképzelését fenntartás nélkül magunkévá tegyük. Ugyanakkor nem zárkóztunk el a helyes törekvésektől, és igyekeztünk tapasztalatainkkal befolyásolni a jogszabályi hátteret, jó kapcsolatot tartva a mindenkori tárcavezetéssel. Amit a fentiektől részben függetlenül megvalósítottunk, és úgy látjuk, helyes irányú volt e lépésünk, az a műveltségterületi rendszer bevezetése volt a főiskolán. Ami természetesen ennek megfelelő, új képzettségű szakvezetők alkalmazásával is járt. Örömmel fogadtuk továbbá, hogy nőtt a pályára való felkészítésben a gyakorlati képzésre fordított idő aránya. A két hónapos tanítási idő érezhetően kedvezőbb lehetőséget nyújt a pályával való közelebbi megismerkedésre.

P. L. – Miképpen változott a hallgatók vonzalma a pálya iránt az elmúlt évtizedben?

CS. B. – A társadalom, a gazdaság jelentős változásai, és természetesen a politikai áramlatok nem hagyták érintetlenül a közoktatást sem. Mint közismert, a tanítóképző a 90-es évek elejéig egy célú intézmény volt, azaz aki ebbe az iskolatípusba jelentkezett, kizárólag az alsós gyerekek oktatására, nevelésére kívánt felkészülni. És ennek szellemében viszonyult a különböző tárgyakhoz és a gyakorlati képzésben. Az utóbbi években azonban

egyre nagyobb azoknak a fiataloknak az aránya, akik csupán valamilyen – gyakran bármilyen! – diploma megszerzése céljából vállalják a tőlük távol álló tudományterületek anyagainak elsajátítását és a gyakorlati képzés követelményeinek teljesítését. Azaz nem elhivatottságból. Persze azért a legtöbben jól vizsgáznak, sokan árulnak el tehetséget tanításaik során, de az a többlet, ami a hivatást megkülönbözteti a kényszerű munkavégzéstől, hiányzik belőlük.

P. L. – Képesek-e a szakvezetők arra, hogy kedvet ébresszenek a pálya iránt, azaz a gyakorlati képzés során vonzóvá tegyék a hivatást a közömbösök, illetve a más irányba törekvők számára?

CS. B. – Erre nehéz válaszolni. Ismereteim szerint ugyan az intézmények többségében megvannak a személyi feltételek a színvonalas felkészítő munkához, a szakvezetők elhivatottsággal, felelősséggel végzik munkájukat. Ez azonban nem jelenti azt, hogy eljutottunk volna az elismertségüknek arra a fokára, ahol mondjuk az én képzős koromban, vagy csak jó évtizede is álltak. Így több, általam a városunkban jól ismert szaktekintély, kiváló pedagógus a túlzott terhelés és a vele arányban nem álló anyagi megbecsülés hiánya miatt nem vállalja ezt a kétségkívül sok energiát igénylő, de szép, alkotó jellegű megbízatást.

P. L. – Örök gondja a tanítóképzésnek, hogy az intézményben – a főiskolán éppen úgy, mint a gyakorlóban – kapott ismeret, készség általános, de inkább az átlagnál kedvezőbb feltételekre, körülményekre épül. Ugyanakkor a pályakezdő tanítókat gyakran olyan feltételek várják, melyek között nem képesek alkalmazni a gyakorlatban tanultakat. Gondolok itt a nehezen nevelhető, szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek növekvő számára.

CS. B. – Ez kétségtelenül sok gondot, nemegyszer súlyos konfliktust okoz a fiatal tanítóknak. Mi ezen úgy próbálunk enyhíteni, hogy a szomszédunkban működő, hamisítatlan külvárosi iskolában is folytatunk gyakorlati képzést. Itt hatványozottan találkoznak a jelöltek a legkülönbözőbb családi problémákkal. Emellett folyamatos kötelességünknek tartjuk, hogy kialakítsuk, erősítsük a hallgatókban az egyre fontosabb értéket, az alkalmazkodóképességet.

P. L. – Mi jellemzi a bajai gyakorlóiskola pedagógiai szellemiségét, amely egyéni arculatot is ad az intézménynek?

CS. B. – Természetesen minden, hasonló feladatot ellátó képző intézményben erre törekednek, de nálunk kiemelt kötelességének tartja minden pedagógus, hogy a teljes gyermeki személyiségben gondolkodjék. Nem elsősorban tantárgyak, módszerek, ismeretek és készségek oldaláról közelítünk a tanulókhoz, hanem pszichikai egységükben próbáljuk formálni őket. E koncepciónk érvényesítése néha konfliktusokkal is jár; a hallgatóknak ugyanis a gyakorlati képzés során nincs lehetőségük a gyermeki személyiség sokoldalú megismerésére.

P. L. – Végül – egyúttal megköszönve a beszélgetést – hadd kérdezzem meg: van-e kitekintése a szakmának a gyakorlati képzés európai modelljeire?

CS. B. – Sajnos, egyelőre nincs. A szakirodalom nem foglalkozik ezzel a területtel. Maradna a személyes tapasztalatszerzés, ami mindmáig legföljebb a protokolláris látogatások szintjén, illetve alkalmaival ad igencsak felszínes bepillantást egymás munkájába. Talán a gyakorlóiskolák közelmúltban megalakuló országos szövetsége ezen a gondunkon is segít.

ROSTA ISTVÁN

A technikai és technikatörténeti nevelés néhány alapkérdése

Az iskolakultúrában a kiemelten fontos problémakörök egyike a nevelő-oktató munka tartalma, illetve ennek a tartalomnak a meghatározása, kontúrjainak kijelölése. Ma már ugyan egyre kevesebben teszik kérdésessé azt, hogy az általánosan képző iskolákban szükséges technika tantárgyat tanítani, mégsem felesleges egy ilyen tartalom „igazolását" újra és újra elővenni, magasabb szinten is tudatosítani. (A tantárgy elnevezése az utóbbi évtizedekben többször is megváltozott. Az egyszerűség és a jobb kezelhetőség érdekében a továbbiakban a technika tantárgyi elnevezést használjuk.)

HELY ÉS SZEREP

Dr. Deli István Didaktika című könyvében Ballér Endre és Báthory Zoltán munkáira is hivatkozva az iskolai művelődési tartalom kiválasztásának szempontjairól írja: „Az egyéni műveltség (az egyéni tudás) a társadalmi tudásnak egy sajátos tükre. Sajátossága abban van, hogy nem egy totális visszatükrözésről van szó, hanem egy szelektív tükrözés eredményeként alakul ki az a művelődési tartalom, amit aztán iskolai tananyagnak nevezünk. Az elvszerű válogatásra annál nagyobb szükség van, minél nagyobb az a társadalmi tudás, amelyből válogatni kell... amikor a társadalmi tudásból válogatunk, akkor tekintettel kell lennünk a történetileg kialakult konkrét társadalmi műveltségre, az aktuális gazdasági, társadalmi fejlődésből levonható nevelési, oktatási célokra; a tanítandó korosztály és személyiség fejlettségi szintjére, érdeklődésére, a rá jellemző tevékenységekre, valamint a szaktudományokból kiválasztható, társadalmilag releváns ismeretelemekre." (Deli, 1998. 69.)

Evandro Agazzi olasz tudományfilozófus munkájában az ember által alkotott mesterséges környezetnek már-már természetessé válásáról olvashatunk: „... a technológia termékei olyannyira áthatották mindennapi életünk legapróbb részleteit is, hogy a modern ember számára a mesterséges környezet természetes állapottá vált." (Agazzi. Boros János. 1992. 323.)

Magyarországon a technikai kultúrára és a tudás még nagyobb megbecsültségére is alapozott gazdasági-társadalmi felzárkózást követelményként egyértelműen olyanná teszi „... az aktuális gazdasági, társadalmi fejlődésből levonható nevelési, oktatási..." célrendszert, hogy abból nem hiányozhat egy mindenki számára egységes, általános technikai műveltség. Egyenrangú partnerként történő uniós csatlakozás feltételezi a jó színvonalú technikai kultúrát, amelynek hatékony megalapozója lehet a későbbiekben is a kötött óraszámban tanítandó technika tantárgy az általános technikai műveltség gyarapítása céljából, az általános iskola 1. osztályától kezdve a középiskolával bezárólag. A fordítottja is igaz: a technika

tantárgy helyzetének romlásával, kiemelésével a „kötött óraszámban kötelező" tantárgyak (netán „modulba" sorolásával) hosszú távon országunk kulturális és gazdasági esélyei romlanának.

Sió László oktatási minisztériumi államtitkár 2001. november 16-án, kaposvári előadásában (Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar) oktatáspolitikai elvként rögzítette azt, hogy „... az oktatás termelőerő, és a gazdasági növekedés egyik tényezője". Ez kétségtelenül igaz az oktatásra általában is – hogyne volna igaz olyan tantárgyakra (köztük a technikára is), amelyek a gazdasági növekedéssel közvetlen összefüggésben állanak.

Ide illőnek érezhetjük az idézetet két egykori, köztiszteletben állt professzor gondolataiból, akik közül az egyik egy igen magas színvonalú általános műveltséggel rendelkező mérnökprofesszor volt, a másik pedig a technikát is becsülő bölcsészprofesszor. „Bármit is mondjunk, a mi modern felsőbbségérzetünket a múlt kultúrákkal szemben elsősorban a technika fejlődésének köszönhetjük. Ez a fejlődés biztos és kézzelfogható..." (Hajnal István. Hajnal 1963. 9.); „Az emberi kultúra továbbfejlődésének lehetőségeit a technikai fejlődés teremtette meg, mert a szellemi haladáshoz nélkülözhetetlen az anyagi alap." (Pattantyús Á. Géza. Pattantyús 1983. 55.)

Vizsgáljuk meg a kérdést a szaktudományok oldaláról is! R. W. Tyler (megközelítően helyes kiejtése: tájler) az iskolai művelődési tartalom kiválasztásánál forrásként jelöli meg a társadalmat, a szaktudományokat és a tanulót. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a társadalmon belül a technikának megfelelő szaktudományok szerepe, súlya az új évezred küszöbén is folyamatosan tovább növekszik. Első közelítésben azt mondhatjuk, hogy a szaktudományok rendszerében a műszaki tudományok jelentik azt a diszciplináris részrendszert, amelyből megfelelő szűrőkön át a technika mint iskolai művelődési tartalom kialakul. Szintén első közelítésben állítható, hogy minden nemzet esetében orientáló értékű az, ami az adott nemzet tudományos akadémiáin történik.

A Magyar Tudományos Akadémia tizenegy osztálya közül – az ezredfordulón immár évtizedek óta – a VI. a Műszaki Tudományok Osztálya! A teljes szaktudományi rendszert lefedő akadémiai struktúra tehát hosszú idő óta igazol egy olyan, viszonylag önálló szaktudományt, melyre a nagymértékű komplexitás jellemző, és amely egyik tudomány-rendszertani előzménye lehet a szintén nagy komplexitással jellemezhető iskolai technika tantárgynak.

Még nyilvánvalóbb az, hogy Tyler szempontrendszerének alapján az iskolai művelődési tartalomban helye van a technikának, ha arra gondolunk, hogy a tyleri rendszer elsősorban nem filozófiai ihletésű konstrukció, hanem egy pragmatikus alkotás.

A műszaki tudományok léte, viszonylagos önállósága a szaktudományok rendszerében tehát nem fikció, hanem valóság. „Amidőn egy-egy szaktudomány – a korábban egységes tudásanyagból kiválva – önállósul, többé-kevésbé kialakult szemléletmódot és fogalmak egész seregét kapja örökségül." (Fényes 1980. 5.) Ennek a szemléletmódnak és e „fogalmak egész seregének" pedagógiailag megszűrt változatával lenne szegényebb az iskolakultúra a technika tantárgy nélkül. Az általánosan képző középiskolákban – a gimnáziumokban – már közel állunk ehhez a kedvezőtlen állapothoz, de az általános iskolákban szerencsére még jobb a helyzet. Lezárhatjuk ezt a gondolatmenetet azzal, hogy a mai korban (akár

nemzetközi értelemben, akár a magyarországi viszonyokat tekintve) igaznak fogadhatjuk el a következőket: „... Az ún. technikai műveltség ma már elválaszthatatlan része az általános emberi műveltségnek." (Szücs 1979. 9.)

Egy következő lépés annak körvonalazása lehet, hogy most már a létében vélhetően igazolást nyert technika tantárgy keretein belül miként jelölhetjük meg a fő tartalmi csomópontokat. A technika tantárgyban sem foglalkozhatunk mindennel –, a tantárgyon belül is válogatni kell. „Ars longa, vita brevis" (A tudomány végtelen, az élet rövid.) – hangzik Seneca szép szavaival a régi latin bölcsesség. Prózaibban fogalmazva, a válogatás nélküli teljes technikai tartalom egyetlen ember számára sem volna maradéktalanul felfogható. Meg kell jelölni tehát a kitüntetett tartalmakat és irányokat.

KIVÁLASZTÁS, TARTALOM, ÉRTÉK

Az általánosan képző iskolákban folyó technikai neveléssel kapcsolatban a félreértések (vagy meg nem értések) egyik jellegzetes forrása az általános műveltség és a szakmai műveltség fogalmának és követelményeinek nem eléggé pontos megkülönböztetése és kezelése. Az általánosan képző iskolákban (vagyis az általános iskolákban és a gimnáziumokban) a technikai nevelés nem a szakműveltség nyújtásának része, mert ez a szakiskolák (alsó, közép- és felső szintű szakiskolák és egyéb intézmények) feladata. Az általánosan képző iskolákban a technikai nevelés az általános műveltséggel kapcsolatos, és ezt szolgálja. Biológiát is tanul minden általános iskolás, jóllehet nem lesz mindenkiből orvos, vagy biológus. Az általános műveltségen belül értelmezett biológiai műveltség nem azonos a biológus vagy az orvos biológiai műveltségével. Verselemzést is tanul minden általános iskolás tanuló, jóllehet nem lesz mindenkiből költő. Az általános műveltségen belül értelmezett poétikai műveltség sem azonos a költő vagy az irodalomtörténész poétikai műveltségével. Pontosan ennek analógiájára fogalmazhatjuk meg a technikai műveltség tekintetében is az általános műveltség és a szakműveltség közötti differenciálás követelményét. A biológia is, a költészet is, az irodalomtörténet is – és sorolhatnánk tovább hosszasan – azért tananyag az általános iskolában, mert vitathatatlan részei az általános műveltségnek. Így vagyunk a technikával is. Az általános iskolában azért tananyag a technika, mert itt egy olyan művelődési anyagról van szó, amely a XX. és a XXI. században már nem maradhat ki az általános iskolakultúrából. (Nem volt ez így a középkorban, de még a korai újkorban sem.)

A fentiekből következnek a fő tartalmi csomópontok is, amelyeket a sajátos technika tantárgy-pedagógiai terminológiával alapkategóriáknak szoktunk nevezni. Az 1970-es és 1980-as években az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának Általános Technika Tanszékén dr. Szücs Ervin professzor vezetésével dolgozták ki az általános technika alapkategória-rendszerét, amelynek részrendszerei a következők: anyag, energia, információ, rendszer, modell. Az 1990-es években a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán, az Általános Technika Tanszékén, az előbbi 5 alapkategória változatlanul hagyása mellett kimunkáltak egy 6. alapkategóriát, a „történetiséget". A 6 alapkategóriából álló rendszert a Technikatanárok Országos Egyesületének (TOE) Közgyűlése 1998-ban Ajkán elfogadta és megerősítette mint az általános technika teljes

alapkategória-rendszerét. Most már évtizedek óta erre épülnek a tantervek és más pedagógiai dokumentációk, s lényegében a kerettantervek is. Az alapkategóriák rendszere a technikai nevelés vezérfonalát jelenti a közoktatásban és a pedagógusképzésben egyaránt.

A legújabban kimunkált alapkategória, a történetiség tekinthet vissza a legrövidebb múltra. Érdemes gondosan ügyelni arra az arányra, ami a technika egyetemes eredményei és a sajátosan magyarországi technikai fejlemények között megvalósulhatott. Mindkettőre szükség van! A történetiség értékes hozzájárulást adhat a honismereti mozgalomnak, a helytörténetírásnak, a hazaszeretetre nevelésnek, és szerepe lehet a szülőföldhöz ragaszkodás érzésének kialakításában is. Nem véletlen, hogy a honismereti mozgalom is egyre több tudós és technikai alkotó ember pályaképének feltárásával válik mindinkább gazdagabbá.

Kritikus kérdés a manualitás és az intellektuális vonások aránya az általános technikai nevelésben. Ez a kérdés főleg az anyag (az anyagmegmunkálás) alapkategóriájának tanítása során szokott előtérbe kerülni. Tény, hogy a manualitás nem mellőzhető (vagy nem volna célszerű mellőzni), eltörlésével pótolhatatlan értékek mennének veszendőbe. Ugyanakkor az is igaz, hogy a XX. és a XXI. század technikája már alapvetően intellektuális, más szóval tudományos (vagy tudományosan megalapozott). A mai korszerű általános technikai nevelést tehát együtt kell, hogy jellemezze a manualitás és az intellektualitás, és ezek a sajátosságok csak együtt adhatnak használható, teljes értékrendszert. A technika tantárgy ma már semmiképpen sem azonos az egyszerű manualitással, mert részben gyakorlatias, részben intellektuális, e kettőt ötvöző tantárgy, amely régen túljutott már az évtizedekkel ezelőtti, csak fizikai munkára nevelés kizárólagosságán és egyoldalúságán. Ma már nem a kizárólagos „papírcsákó-hajtogatás, fafaragás" a tantárgy tartalma. Megőriztük a manualitás értékeit, de ki is egészítettük azt intellektuális és általános értelemben is kulturált vonásokkal. A technika ma már diszciplína és tantárgy, amely természettudományos alkalmazási alapokon az egyoldalúságtól mentes, teljesebb általános műveltséget szolgálja, kiterjedve az ember alkotta környezetre, és annak kultúrtörténeti változásaira. Ennek a tantárgynak a jellege egyaránt manuális is és intellektuális is.

ALAPVETŐ SZEMLÉLETMÓDOK

Végezetül hadd essék néhány szó a pedagógusképzésről, hiszen az iskolai nevelés kulcskérdése – minden tantárgyban – a pedagógus személyisége és szakmai felkészültsége.

A technikatanítók és technikatanárok képzésében – a képzés szemléletmódjában – három fontos alappillért, „tartóoszlopot" ajánlanék: a tantárgy-pedagógiai, a kultúrtörténeti és a környezetvédelmi-etikai szemléletmódot. Csakis a pedagógus lehet az a személy, aki ezt a szemléletmód-rendszert, ezt a komplexumot intézményesen átszármaztatja a tanítványaira, és ezzel „tömeges" méretekben elterjeszti. A tantárgy-pedagógiai szemléletmód azt sugalmazza, hogy a pedagógusképzés technikaóráin minden annak érdekében történjék, hogy a pedagógusjelölt minél eredményesebben tudjon majd a katedrára állni, és ott „helytállni". Ezt szolgálja a diszciplináris technika (a szaktudományosan megalapozott technika) az alapkategóriák rendszerével, ennek tananyaggá szervezett, leképezett változatával, a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok rendszerével és az ezek között kapcsolatot teremtő tantárgy-pedagógiákkal, szakmódszertanokkal. A tantárgy-pedagógiai szemléletmód jelentse azt is, hogy a technikatanár vagy a technikatanító először és mindenekelőtt pedagógus, és

csak ezt követően lehet a technikához is értő szakember! Személyisége legyen a pedagógiai kultúrára hangolt!

A kultúrtörténeti szemléletmód kifejezésre juttatja azt, hogy a technikai rendszerek mindig adott térben és időben léteznek. A technikai rendszerek fejlesztése a világ különböző pontjain a „történelmi időtengely" mentén valósul meg, és így a technikai rendszerek kialakítása része az emberiség kultúrtörténetének. A kultúrtörténeti szemléletmód megkönnyíti annak a szakszerű összegzését, hogy az emberiség az évszázadok során mit kapott a technikától.

A kultúrtörténeti szemléletmódnak van még egy fontos szerepköre. Közelebb hozza egymáshoz a kultúrán belül a humán és a reál szférát. Segíti azt az egységes kultúrafelfogást, amelyről a természettudományos műveltségű szépíró, Németh László egy polémia kapcsán a következőket fejtette ki: „A vitában a legtöbb szó arról a szakadékról esett, mely a természettudományos és történeti műveltség közt tátong. Én ezt a szakadékot önmagamban soha nem éreztem... De ahogy történelmi tanulmányaimban előbbre jutottam, azt láttam, hogy ez a szakadék nem csak énbennem nincs meg, de nincs meg objektíve sem, az újkorban legalább, a természet- és szellemtudományok között... Hol van hát, s hogy nyílt az a szakadék, melyről a felszólalók panaszkodtak? Nyilván az emberek képzettségében, s a pedagógia tehetetlensége, ami nyitva tartja." (Németh László: Kétféle műveltség. Levél Marx Györgyhöz.) (Idézi Simonyi 1986. 16.) A „pedagógia tehetetlensége" – ahogyan Németh László írta – nem „törvényszerű". A technika tanításában
a kultúrtörténeti szemléletmód (vagy tantárgyi résztémaként a technikatörténet és a tudománytörténet) alkalmas arra, hogy segítségével kialakítható legyen egy olyan technikatanítás, amely egzakt természettudományos alapokon áll, és a lényegét tekintve mégis humán orientált, más szóval a bölcsészettudományokhoz igazodó.

A környezetvédelmi (még pontosabban környezetgazdálkodási) szemléletmódot egészen széleskörűen értelmezzük. Belefoglaljuk az etikai (erkölcsi) szempontrendszert is, ami napjainkban különösen fontos a technikai rendszerek megalkotói és használói számára egyaránt. Kölcsey Ferenc szép szavai szerint: „Emberi tudomány legfőbb célja maga az ember. Ez a pont, mely körül minden vizsgálataink, törekvéseink kisebb-nagyobb körben forognak." Ha ez a szemléletmód nem válik világszerte a technikai nevelés részévé, akkor az emberiség könnyen végveszélybe sodródhat. A közvélemény csak keveset tud azokról a statisztikai adatokról, amelyek igen riasztóak. Főleg a gépjármű-közlekedés adatai adnak okot nyugtalanságra. (A gépjármű-közlekedés annyira jellemző példa, hogy akár modell is lehet a technikai rendszerek környezetvédelmi-etikai vizsgálatánál.) Az erősödő üvegházhatáshoz hozzájáruló anyagok közül (ilyen például a vízgőz is) a széndioxidból bocsátunk ki a legtöbbet –, Marx György akadémikus-professzor adatai szerint évente 30 milliárd tonnát. A metánkibocsátás „csak" évi 400 millió tonna! Mindez a Föld felszínének felmelegedését erősíti. A veszély érzékeltetéseként említjük azt az összehasonlító adatot, hogy egy 5 kilométer magas vízoszlop szintje 1 Celsius-fok hőmérséklet-emelkedés hatására 1 méternyit emelkedik meg. A szuperszámítógépeken elvégzett légkörmodellezések azt a prognózist eredményezték, hogy a légkör mai széndioxid-tartalmának megduplázódása mintegy 3 fokkal emelné meg az átlagos hőmérsékletet. (Marx György 1990. 5.) A problémára a megoldást a technikai kultúra alkotóinak kell megtalálni. A gond érzékeltetése és az időszerű megoldási

irányok felvázolása, az ezekhez igazodó magatartás kialakítása az általános technikai nevelés körébe tartozik.

Az átlagos járműsűrűség a világon a XX. század utolsó évtizedében a személygépkocsikat (szgk) tekintve 80 szgk/1000 lakos. Az OECD országokban ez az érték 250–550 szgk/1000 lakos. Ha például az Amerikai Egyesült Államokban az ezredforduló éveiben kimutatható járműsűrűség lenne érvényes a világ többi országában is, akkor ez a Földön mintegy 3 milliárd járművet jelentene. A lakott Föld számára a környezetszennyezés mai szintje mellett 3 milliárd jármű elviselhetetlen lenne. Ezért is tartoznak a problémakörbe az erkölcsi kérdések is.

Csak örülhetünk annak, hogy a fentiekhez hasonló problémák folyamatosan foglalkoztatják a hazai tudományos életünk legjobbjait. Berényi Dénes akadémikus-professzor 2000-ben a Magyar Tudomány Eszmék-értékek rovatában „Korunk válságának okait kutatva – Fukuyamatól Kortenig és azon túl" címmel közölt tanulmányt. Berényi igen figyelemreméltó idézetet emelt ki Badie és Smouts „A visszájára forduló világ" című könyvéből. „A nemzetközi színteret – inkább, mint valaha – olyan elvek megválasztása fogja meghatározni, melyek alapján a társadalmak szerveződnek vagy elrombolják önmagukat. Az iparosodott nyugati országok humanista és demokratikus tradíciókban gazdag, ám sokszor arrogáns, de másoknál nem arrogánsabb népessége kénytelen lesz belátni, hogy nem folytathatja a gazdasági tevékenységet az etikáról és az emberről való reflexiók nélkül. Az «én» és a «másik» problémája nem csupán filozófiai kérdés, vagy az állami szervek által felvállalt külkapcsolatok problémája. A külpolitika köznapi szinten folyik, és alakítója minden egyes egyén." (Berényi 2000. 174., 175.) Sokan jósolják, éppen a gépi közlekedés területére vonatkoztatva azt, hogy ha a morális érvek a mértéktartó magatartás kialakulására nem lesznek elégségesek, akkor egy globális környezetszennyezési katasztrófa fog a korlátokra rámutatni –, talán már későn.

Erdősi Ferenc professzor adatai szerint az USA egyes államaiban a kiadott járműengedélyek száma már meghaladja a jogosítványtulajdonosok számát. „Terjednek az éjjel-nappali szolgáltatások, erősödik az «egésznapos társadalom» tendenciája a «nyüzsgő» életvitel következtében." (Erdősi 2000. 1456.) Ezekkel a hatásokkal a közeljövőben valószínűleg Magyarországon is számolni kell majd. Úgy tűnik, hogy nem lesz megkerülhető a társadalmi igények tudatos befolyásolása.

A berlini Műszaki Egyetemen német, osztrák és svájci szakemberek részvételével egy olyan szimpóziumot tartottak, amelynek a következő volt a címe, illetve a témaköre: „Az autókorszak vége? Egy új közlekedéskultúra kialakulásának esélyei." A közlekedéspolitika gyökeres átalakításának igényét mérnökprofesszorok fogalmazták meg. „A közlekedési igényeknek a «fejekben» kell megváltozni a mértéktartás tulajdonságának kialakításával – a technika, azaz az igények kielégítése ehhez igazodóan majd követi." (Erdősi 2000. 1464.) A technikai nevelés tehát nem kerülheti meg a környezetvédelmi-etikai szemléletmódot. Csak egy ilyen szemléletmód elterjedése után lehet nyugodt lelkiismerettel állítani azt, hogy a technika tantárgy és tanítói, tanárai betöltik a hivatásukat. Az emberiség perspektivikus bizonytalanságainak csökkentéséért sokat tehet az iskolai nevelés, ezen belül a technika tantárgy tanítása során megvalósuló nevelés is.

„Csak remélni lehet, hogy idővel legalábbis viszonylagos közmegegyezés alakul ki az eltűrhető

mobilitásról, hogy nem a globális környezeti katasztrófa kényszeríti rá az emberiséget az ésszerűbb, «környezetbarátabb» közlekedésre." (Erdősi 2000. 1465.)

Nem ígér könnyen megoldható feladatot a társadalmi igény optimális alakítása, következményeiben sem.

Eredménynek könyvelhetjük el – a közlekedési kultúra szempontjából is – azt az etikai meggondolást, amit Kollár Lajos akadémikus-professzor tett közzé 2000-ben a Magyar Tudomány hasábjain. (Eredmény az is, ha valamilyen pozitív, nevelő hatású felfogásról nagy nyilvánosság előtt beszélünk vagy írunk, mert feltehetően – ha lassan is – terjednek a következményei, követőkre találhatnak az értékes gondolatok.) Kollár Lajos az egyetemi szintű mérnökképzés szabadon választható tárgyairól írta a következőket. „... arra kellene ügyelni, hogy ezeknek nagyobb része az emberrel foglalkozzék, és felhívja a hallgatók figyelmét arra, hogy az embernek a materiális javakon kívül is vannak igényei..." (Kollár 2000. 1229.)

A technika tantárgyat tanító pedagógusok is tekintsék feladatuknak, hogy munkájuk (tevékenységük szemléletmódja) ne csak a technikai rendszerekről szóljon, hanem – a tantárgy sajátosságaihoz igazodva – az emberről is!

EGY SZEMLÉLETFORMÁLÓ FELFOGÁS

Michelberger Pál akadémikus-professzor 1999-ben egy tudományos konferencián 6 pontban foglalta össze a mérnöki kultúra (ezen belül főleg a gépészmérnöki kultúra) időbeli változásait, és az egyes szakaszok jellegzetességeit. Szavai tanulságosak az általános műveltség részeként értelmezett technikai műveltség szempontjából is. Az alábbi periódusok megismerése az általános technikai nevelésben is hasznos, és szemléletet, felfogást formál.

- A XIX. század a „homo mechanicus" korszaka, amikor csak az volt a lényeges, hogy a gép forogjon, működjön.
- 1900-tól a II. világháborúig tartott a „homo technicus" korszaka, amelyben már fontossá vált a hatékony működés, vagyis a hatásfok is.
- A II. világháború utáni 2 évtized a „homo oeconomicus" korszaka. Az előbbieken túl lényegessé vált az is, hogy a technikai alkotást el lehessen adni, hogy legyen piaca.
- 1970-től megjelent a „homo oecologus", akinek már az is jogos igénye, hogy a technikai rendszer ne tegye tönkre a természeti környezetet.
- A XX. század utolsó két évtizedétől megjelent a „homo informaticus". Lényeges lett az előbbi szempontokon túl, hogy a környezetünkről minél több és minél pontosabb információnk legyen.
- Végül a jövő nem képzelhető el a „homo eticus" nélkül. Szükséges, hogy a technikai rendszerek alkotójának magatartását szilárd és időtálló erkölcsi elvek határozzák meg. Ugyanez szükséges a technikai rendszerek alkalmazója számára is. (Ellenkező esetben a technikai rendszerek tönkreteszik a társadalmi és a természeti környezetet, és az emberiség léte válik bizonytalanná.) (Michelberger Pál az MTA alelnöke megnyitó előadása a Gábor Dénes emlékülésen. Jövőnk feltalálása. Gábor Dénes öröksége az információs társadalomban. Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetségének Konferencia Központja, Budapest. 1999. február 9.)

Kiegészíthetjük Michelberger Pál periodizációját azzal, hogy a „homo eticus" korszaka nem csak a technikai rendszerek alkotója számára érkezett el, de itt az ideje annak is, hogy a „homo eticus" példakép legyen a technikai rendszerek felhasználója előtt is, sőt mindenki előtt, aki jó színvonalú és korszerű általános műveltséggel rendelkezik, – vagy ilyennel rendelkezőnek tartja önmagát. A „homo eticus" nevelésében járjon elöl jó példával a technikatantárgyat tanító pedagógus!

Jegyzet

Agazzi 1992.
AGAZZI EVANDRO: *A jó, a rossz és a tudomány. A tudományos-technikai vállalkozás etikai dimenziója.* Dianoia sorozat. Jelenkor Kiadó. Pécs, 1992. 350 oldal. Fordította: Csordás Gábor. A fordítást ellenőrizte és az Utószót írta: Boros János.

Berényi 2000.
BERÉNYI DÉNES: *Korunk válságának okait kutatva – Fukuyamatól Kortenig és azon túl.* Eszmék–értékek. Magyar Tudomány. 2000. évf. 2. szám. 170–175. oldalak.

Deli 1998.
DELI ISTVÁN: *Didaktika.* Tankönyv. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Kaposvár. Tankönyv sorozat. Kaposvár, 1998. 331 oldal.

Erdősi 2000.
ERDŐSI FERENC: *Fenntartható-e a motorizált közlekedés?* Magyar Tudomány. 2000. év. 12. szám. 2000. december. 1453–1466. oldalak.

Fényes 1980.
FÉNYES IMRE: *A fizika eredete. Az egzakt fogalmi gondolkodás kialakulása.* Történeti-logikai-ismeretelméleti elemzés. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1980. 340 oldal.

Hajnal 1963.
HAJNAL ISTVÁN: *A gépkorszak kialakulása.* Technikatörténeti Szemle. 1–2. sz. Művelődésügyi Minisztérium Műszaki Emlékeket Nyilvántartó és Gyűjtő Csoportja, Budapest, 1963. 9–26. oldalak.

Kollár 2000.
KOLLÁR LAJOS: *A mérnöki szakma jövője – jóslás és realitás.* Magyar Tudomány. 2000. év. 10. szám. 2000. október. 1224–1229. oldalak.

Marx 1990.
MARX GYÖRGY: *A légkör üvegházhatása.* Magyar Tudomány. 1990. év. 1. szám. 1990. január. 3–8. oldalak.

Pattantyús 1983.
PATTANTYÚS Á. GÉZA: *A gépek üzemtana.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1983. 922 oldal.

Szücs 1979.
SZÜCS ERVIN: *Beszélgessünk a technikáról.* Műszaki Könyvkiadó. Budapest, 1979. 287 oldal.

SCHLEINERNÉ
SZÁNYEL ERZSÉBET

Drogprevenciós program a pedagógusképzésben

A kábítószerek káros hatásai elleni küzdelem majdnem egyidős a kábítószerek megjelenésével, pusztító hatása mégis egyre nagyobb méreteket ölt. A kábítószerhullám megfékezését célzó mozgalmakban és programokban viszonylag megkésve jelentkeztek a prevencióra irányuló kezdeményezések és törekvések. Az első pillantásra meglepőnek tűnhet, a késedelemnek azonban nyomós és kézenfekvő indokai voltak. Egyfelől azonnali választ kellett adni a gyorsan tömeges méretűvé szélesedő kábítószer-kihívásra, ami elsősorban a szolgáltatási-kezelési rendszerek kiépítésére mozgósította a „megfertőzött" társadalmakat. Másfelől a probléma összetettsége. Okainak szövevényessége kezdetben komoly kétségeket ébresztett a megelőzés lehetőségeivel kapcsolatban. Nem arról van természetesen szó, hogy bárki eleve tagadta volna, vagy tagadná a megelőzés létjogosultságát és jelentőségét, a kételkedők csupán a prevenciós elképzelések megalapozottságát, pontosabban megalapozatlanságát hangsúlyozták.

Az áttörés fokozatos volt, párhuzamosan azzal, ahogyan a fiatalkori drogjárvány ellen akcióba lendülő szaktudományok megalkották a jelenség okaival, kialakulási menetének variánsaival, terjedési útjaival, a megelőzés, a kezelés lehetőségeivel stb. kapcsolatos elméleti apparátusukat.

Ma már senki előtt nem kétséges, hogy a kábítószer-élvezetet az egyén és a társadalom érdekében vissza kell szorítani. E szerteágazó és sokrétű probléma megoldása természetszerűleg nemcsak a család, értelmezett környezet, de még csak nem is az egészségügy és a rendőrség kizárólagos feladata, hanem az egész társadalomé.

Egyre szélesebb társadalmi rétegeket mozgósít a megelőző munka, így ma már természetes törekvésnek kell tekinteni, hogy a pedagógusképző intézmények sem maradhatnak ki a gyermekeket is fenyegető veszély elhárításából. A pedagógus azonban, aki ismeri és érti ugyan a gyermek pszichikus folyamatait, motivációs mechanizmusait, felismeri a társadalomban jelenlévő veszélyeket, hivatásánál fogva szem előtt tartja a jellemformálást, az értékteremtés megvalósulását, nem tehet semmit a gyermekek mentális egészségének megóvása érdekében, a drogfogyasztó magatartás kialakulása ellen, ha nem ismeri a megelőzés lehetőségeit és technikáit.

A kábítószerekkel való visszaélés problémáival és az együttműködés lehetőségeivel foglalkozó első páneurópai miniszteri konferencián fogalmazódott meg leghatározottabban a prevencióra, kezelésre, rehabilitációra és szociális reintegrációra vonatkozó célkitűzés: olyan stratégiákat és programokat kell kidolgozni és megvalósítani, amelyek a kábítószerekkel való visszaélés megelőzésére, a pedagógusok, a gyermekek és a szülők ismereteinek bővítésére irányulnak. E széles körű program gyakorlati megvalósítása három területre

oztható: az állam által hozott törvények, rendeletek, szabályok; egy erre a célra kialakított intézményrendszer; és a széles körű felvilágosító, megelőző, nevelő munka.

A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar Pedagógusképző Intézetének oktatói a harmadik területen – a pedagógusképző intézmény keretein belül – kínálkozó lehetőségek feltárását tűzték ki célul: az elsődleges megelőzéssel kapcsolatos ismeretek beépítését a pedagógusképzésbe és -továbbképzésbe, lényegében tehát a prevenciót szolgáló tantárgyi program kimunkálását, bevezetését a tanítóképzésbe.

Munkánkkal a következő részcélokat láttuk megvalósíthatónak: szemléletformálás, azaz olyan szomatomentális szemlélet kialakítása, amely fogékonnyá teszi a hallgatókat (pedagógusokat) a segítő kapcsolatok kialakítására és fenntartására; az elsődleges prevenció hagyományos ismereteinek beépítése a pedagógusképzésbe, amelyek alkalmassá teszik a képzésben résztvevőket az egészségvédő és személyiségerősítő beavatkozásokra; olyan készségek és képességek fejlesztése, amelyek önmaguk és mások megismerésére, megbecsülésére, toleranciára, a nehézségek, problémák, konfliktusok megoldására teszik alkalmassá a program résztvevőit.

A program megvalósításának első feladataként kérdőíveket állítottunk össze óvodás és 1–2. osztályos tanulók, illetve 3–4. osztályos és felső tagozatos tanulók számára, ezek alkalmazásával végeztünk vizsgálatokat szűkebb régiónk – Somogy megye – iskolásainak körében a drogokkal kapcsolatos ismereteknek, a droghasználat gyakoriságának feltárására. A vizsgálatban 1200 különböző korosztályhoz tartozó városi és falusi gyermek, illetve fiatal vett részt. Feltételezéseink igazolódtak: a pedagógusképzés nem maradhat ki a gyermekeket egyre inkább veszélyeztető drog-kérdéskör megoldásából.

Tervezett feladataink következő fázisában egy tudományos konferenciát, és a konferenciával egybekötött kiállítást rendeztünk. A kiállításon különböző demonstrációs anyagokat, egy luxemburgi tanulmányút során szerzett tapasztalatok leírását és szemléltető anyagait, valamint kisiskolások által készített rajzokat mutattunk be. A konferencián 11 előadás hangzott el a következő témakörökből: „A kábítószerek használatának története", „Pszichoaktív szerek farmakológiai megközelítésben", „A drogok és az emberi test", „Magyarország drogkörkép", „Óvodások káros szokásokkal kapcsolatos ismereteinek vizsgálata", „Ütköznek-e az értékek? Kisiskolások káros szokásokkal kapcsolatos ismereteinek vizsgálata", „Tanulásban akadályozott gyermekek káros szokásairól szerzett ismeretek", „A fiatalok káros szokásokkal kapcsolatos ismereteink vizsgálata", „Az állam és a társadalmi szervek reakciói a drogfogyasztásra", „A kortárs segítő és önsegélyező csoportok prevenciós és korrekciós lehetőségei", „Drogprevenció az Európai Unió egy mintaállamában, Luxemburgban".

A konferencián elhangzott előadásokból tanulmányok készültek, s ezekből kötetet állítottunk össze. A tanulmánykötet olyan ismereteknek az összefoglalása, amelyekkel minden pedagógusnak rendelkeznie kell ahhoz, hogy a prevenciót szolgáló tevékenységből részt vállalhasson.

További céljaink között szerepel egy komplex tantárgyi program kimunkálása, melynek keretei között tanulmányainkat is hasznosítani kívánjuk. Munkánk megtervezése során abból a meggyőződésből indultunk ki, hogy megelőzési programokat a szocializációs fejlődés valamennyi stádiumában (kisgyermekkorban, óvodáskorban, kisiskoláskorban, prepubertás-

és pubertáskorban) az életkori sajátosságoknak megfelelően kell kidolgozni és megvalósítani, mert az elsődleges megelőzés legfontosabb színtere az iskola.

Ugyanakkor azonban azt is látni kell, hogy a drogmegelőzés szakma, amely tanítható, de megtanulása nélkül kockázatos az alkalmazása, ezért a pedagógusokat fel kell készíteni a megelőző programok kiválasztására, megvalósítására. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy a megelőzés az az eszköz, az a lehetőség a társadalom számára, amely hatékony fegyver lehet a kábítószer terjedésének megfékezésére, visszaszorítására. A megelőzésnek kettős célja van. Az egyik az ártalomforrások saját „terepükön" (lelőhelyükön) történő megsemmisítése vagy elszigetelése, mielőtt ezek elérnék az emberi szervezetet és/vagy pszichikumot. A másik cél az ember testi-lelki védettségének, ellenálló-képességének erősítése a fenyegető ártalmakkal szemben. A két eljárás rendszerint nem különül el egymástól, sőt, legtöbbször szervesen kiegészítik egymást, vagy egységes programba épülnek be. Míg azonban az első célkitűzés a bűnüldöző szervek feladata, addig a második – a higiénés és mentálhigiénés kultúra fejlesztése és terjesztése – egészségügyi és pedagógiai feladat. Az orvosi, s ennek nyomán a mentál- és szociohigién és prevenció is megkülönböztet elsődleges, másodlagos és harmadlagos megelőzést, mégpedig azoknak a mindenkori lehetőségeknek a függvényében, amelyek vagy a probléma kialakulásának, vagy súlyosabb fokra jutásának, továbbterjedésének megakadályozására irányulnak.

Munkánkkal szeretnénk elősegíteni a pedagógusképzés tartalmi megújulását is, mert ez ma már társadalmi igény. A magyar lakosság egészségügyi mutatói indokolttá teszik az egészségnevelés, egészségfejlesztés kérdés- és feladatkörének bevezetését a pedagógusképző intézményekben. Ebből a rendkívül széles körű feladatrendszerből mi a káros szenvedélyek kialakulásának megelőzését szolgáló oktatóprogram kimunkálására és tantervi keretek között történő megvalósítására vállalkoztunk, amely az egy évig tartó kutató-fejlesztő munkánk részét képezte. Tevékenységünknek ebben a fázisban a pedagógusjelölteket tekintettük primer célcsoportnak, másodlagosan azonban azt a korosztályt, amellyel hallgatóink tanítási gyakorlatuk során, majd pedagógusként az iskolában rendszeresen találkoznak.

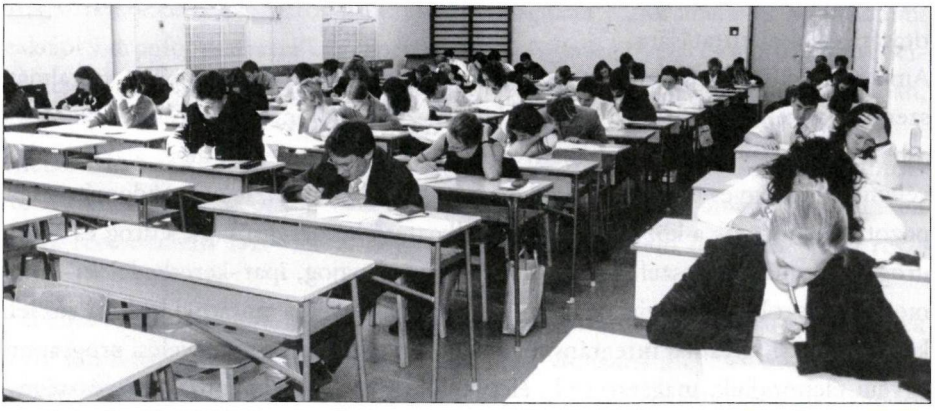
A program összeállításánál abból indultunk ki, hogy az információ önmagában nem eredményez változást az ember viselkedésében, ezért a 6–12 éves korosztállyal foglalkozó pedagógusok munkájában nemcsak (és nem is elsősorban) az egyes drogfajták megismerésére és ismertetésére kell helyezni a hangsúlyt, hanem a veszélyt jelző tényezők felismerésére, a személyiség fejlesztésére és az eredményes prevenciós technikák és módszerek elsajátítására és elsajátíttatására.

Amikor a tanítóképzésben bevezetésre kerülő tantárgyi program célját, tartalmát és módszereit igyekeztünk körülhatárolni, a következő szempontok vezérelték tevékenységünket: a hallgatók a legfrissebb tudományos eredményeket ismerjék meg; alakítsanak ki egyéni véleményt az egyes területek feldolgozásával kapcsolatban; legyen tudományosan megalapozott véleményük a közvéleményt foglalkoztató kérdésekről (pl. a drog és a viselkedés, a drog és szexualitás összefüggése, drogtörvény–drogjog, ipar–kereskedelem–drog stb.); ismerjék az iskola pedagógiai programját, helyi tantervét, a tantárgyi integrációs lehetőségeket; a nevelési folyamat integráns részeként tervezzék egészségnevelési programjukat; saját egyéni életmódjuk, magatartásuk, életvitelük legyen összhangban az egészséges életmód alapkövetelményeivel.

A program megvalósításának sikere vagy sikertelensége elsősorban a pedagógus személyiségén múlik. Ha a pedagógus (jelölt) nem rendelkezik megfelelő szintű önismerettel, nem gyarapítja a drogokkal kapcsolatos ismereteit, nem ismeri azok veszélyeit, nem tisztázza saját viszonyulását a drogokhoz és a vele kapcsolatos prevenciós feladatokhoz, nem fejleszti azokat a képességeit, amelyek segítségére lehetnek a rendkívül szerteágazó drogprevenciós feladatok megvalósításában, akkor nem tudja megteremteni azt az atmoszférát sem, amely nélkülözhetetlen feltétele a program eredményes megvalósításának. Ha a pedagógus – akinek hivatásánál fogra feladata a gyermeki személyiség formálása – felismeri a társadalomban jelenlévő veszélyeket, és megfelelő ismeretekkel és képességekkel rendelkezik ezek megelőzése terén, ott és akkor segíthet legtöbbet, amikor még megelőzhető a deviáns magatartás kialakulása.

A Kaposvári Egyetem Állattudományi Karán *2002. januárban és 2003. január 28–29-én adtak át agrár-mérnöktanár szakos oklevelet 34, ill. 17 végzett szakembernek. A végzettek tanár szakos képzésében jelentős szerepe van Pedagógiai Főiskolai Karunk több oktatójának, akik még az integrációt megelőzően – akkor még a CSVM Tanítóképző Főiskola és a Pannon Agrártudományi Egyetem Állattenyésztési Kara között – létrejött megállapodás alapján vettek részt a tanárok felkészítésében.*

Jelentkezések és felvételik a 2002/2003-as oktatási évre *Pedagógiai Főiskolai Karunkon feldolgozták a jövő tanévre beérkezett jelentkezéseket. A nappali tagozaton 12 szakra összesen 1103 fő jelentkezett (2,27 fő/hely). A jelentkezők között legnagyobb volt az érdeklődés a kommunikáció–informatikus, a kommunikáció–művelődésszervező és a rajztanár–vizuális kommunikációs tanár szakra (4,9; 12,9; 5,7 fő egy helyre). A tanító szakon is 2,5 jelentkező volt egy helyre, az óvodapedagógus szakon pedig 4,5 fő. Meglepő, hogy az esti, levelező és másoddiplomás szakokra (összesen 11 szakon 792 helyre) 1397-en jelentkeztek. Ezeken a tagozatokon is nagy érdeklődés nyilvánult meg az óvodapedagógus, a tanító, a művelődésszervező, az informatikus–könyvtáros szakokon. A levelező tagozaton átlagban 2,7 fő jelentkezett egy helyre.*



Felvételizők 2002-ben

ARATÓ MIHÁLY

Szorongás az iskolapadban

A szorongás mai szemléletének kialakításában alapvető szerepet játszottak a különböző országokban végzett reprezentatív szűrővizsgálatok. Ezek arra a meglepő eredményre vezettek, hogy a lakosság mintegy harminc százaléka, minden vizsgált országban, függetlenül az aktuális politikai, gazdasági, kulturális helyzettől „betegesen" szorong. A genetikai vizsgálatok (miszerint az emberiség 15–20%-a szorongásosnak születik) és a szorongásos tartalmak elemzése ősi, archaikus, veleszületett szorongásra utaltak. A leggyakoribb fóbiák ma is a pók, a kígyó, a magasság és a nyílt térrel kapcsolatosak, és nem a modern kor valós veszélyeivel (autók, fegyverek stb.) A korábban hangsúlyozott tárgytalan félelem definíció tarthatatlanná vált, és inkább a szorongás anticipált („elővételezett") jellege vált hangsúlyossá. „A valóság sosem ijeszt úgy, mint a képzelt borzalom." (Shakespeare: Macbeth.)
A várható, fenyegető veszély képzete a legkegyetlenebb inkvizítor. Jól használják ezt az effektust a horrorfilmek rendezői, amikor már szinte elviselhetetlenségig borzolják idegeinket valamiféle fenyegető helyzettel. Szinte megváltásként várjuk el, hogy történjen már meg végre az, amitől rettegünk. A szorongás lényege tehát túlzott, irracionális félelem valami jövőben bekövetkező helyzettől, eseménytől. A szorongás gyakran krónikussá válik, testi, mentális és emocionális tüneteivel életfogytiglan tartó szenvedést okozva.
Az óvodás-kisiskolás kor leggyakoribb szorongásai nem kerülhetik el a pedagógusok figyelmét. A félénk, gátlásos, szégyellős gyermek (az irodalom az amerikai shy kid elnevezést használja) szociális (társas) szorongása már a születést követő első hetekben megnyilvánul. Tekintetük, majd arcuk elfordításával, vegetatív idegrendszeri változásokkal reagálnak minden emberi közeledésre. Belőlük lesznek a minden nyilvános szerepléskor, pl. feleléskor a szemlesütő, tekintetet kerülő, elpiruló, remegő, izzadó, heves szívdobogástól gyötört gyerekek. Az iskolai teljesítményt jelentősen ronthatja a gyakran iskolába járási képtelenségig fokozódó, testi tüneteket okozó izolációs szorongás. Ilyenkor nem is az iskolával van a baj, csak a gyermek nem tud elszakadni még gondolatban sem édesanyjától, esetleg más gondozójától. Benépesíthetik viszont az iskolát, legalábbis félelmes fantáziák formájában pókok, bogarak, kígyók, békák és veszedelmes helyzetek képzetei. A félelmetes kényszergondolatok és az ismételt, kínzó kényszercselekedetek (ellenőrzés, rendezgetés, rituális, sztereotip mozgások) is gyakran megkeserítik a kisgyermekek életét. És csak ezek a leggyakoribb fortélyos félelmek a csoport, az osztály egynegyedét-egyharmadát érinthetik.
A szorongás parancsára a gyermek kerülni igyekszik a fenyegető helyzeteket. Ha csak ebben segítünk neki, gyakran partnerek, cinkosok leszünk, de nem oldjuk meg a bajt. A cél az, hogy a gyerek – szembenézve a veszéllyel – megtanulja leküzdeni félelmetes hiedelmét. Ezt általában együttérző, bátorító, biztonságot nyújtó viselkedéssel segíthetjük, de nem

félhetünk a gyerek helyett, vagy reszkethetünk vele együtt. Gyakorlással, kis lépésekkel, pozitív megerősítésekkel, sikereket gyűjtve maradandó eredményeket lehet elérni. A szakszerűen alkalmazott magatartás, vagy behaviour terápia is erre az edzésmódszerre épít.

A szorongás megértése és megmagyarázása fontos, de érzelmi jelenségek esetén elsősorban érzelmekkel „operálhatunk". A csupán racionális, logikus megközelítés meg nem értésnek, lelketlenségnek tűnhet. A félelem percepciójának módosítása, az evvel kapcsolatos gondolkozás befolyásolása viszont eredményt hozhat, ez az ún. kognitív pszichoterápia fontos eleme. Az együttesen alkalmazott kognitív és behaviour technika a legeredményesebb módszer a szorongások csökkentésére. Ez nem jelenti azt, hogy más megközelítéseknek nem lehet helye a segítségnyújtásban. Súlyos esetekben szorongásoldó gyógyszerek alkalmazása is szóba jöhet, segítve a pszichoterápiás tanulást. Általános recept nem adható, de már a szorongás lehetőségének gondolata is lehet az első lépés a humánus, együttérző megközelítéshez. Az egyébként mindig komplex, többtényezős okok találgatása, racionalizálás (persze azért szorong, mert...), a szülők automatikus hibáztatása nem lehet a laikus segítők dolga. Az adott, óvodai-iskolai segítő kortárscsoport irányítása, szervezése viszont fontos feladata lehet a pedagógusnak a szorongás elleni küzdelemben. Számos szép példáját láttuk annak, hogy a kellő megértéssel és szakértelemmel dolgozó pedagógus az osztálytársak bevonásával segítette a korábban izolálódott, esetleg csúfolt kis szorongót.

Így a szorongást is könnyebb oldani

TAKÁCS ÉVA

Magyarországi cigányok

A szerző, mindannyiónk által tisztelt kolléganőnk 2002. december 13-án tragikus autóbaleset áldozatává lett. Írásának közlésével elismeréssel adózunk annak a szakmai érdeklődésnek és hozzáértésnek, valamint emberi viszonyulásnak, amellyel a cigányság társadalmi és kulturális felemelkedéséért küzdött. Írásával tisztelgünk egész pedagógiai munkássága előtt, és többek között ez segít megőrizni őt emlékezetünkben.

A magyarországi cigányság – minden belső rétegzettsége ellenére – mára már kisebbségi csoporttá szerveződött. A népcsoport nagyon színesen összetett: az eredetileg családi-vérségi összetartozás azonos megélhetési, így életmódbeli, szakmai különállást eredményezett – ennek következtében sajátos nyelvi csoportok jöttek létre olyannyira, hogy az egyes csoportokhoz tartozók esetleg nem is értik egymás anyanyelvét. Az egymás közti kommunikáció nyelve, tehát a közvetítő nyelv pedig a magyar. A nyelvi és néprajzi szempontból igen erősen tagolt népcsoport tehát politikai szempontból egy kisebbség ugyan, de tagjai több nyelvi és kultúrkörhöz tartoznak.

Cigányok, vagy romák? A roma szó a rom szónak megszólító esete, egyben többes száma. Embert, cigány férfit jelent a cigány – romani – nyelvben. Népnév, mely Kr. e. az I. évezredben jelenhetett meg. A hagyomány szerint a romák az indiai Ráma királytól származtatják magukat (a Rámájána Kr. e. a IV–III. évezredben keletkezett). Ráma királynak három fia volt: Kab, Rom és Szingan. E szerint a hagyomány szerint Rom fiai a romák.

A cigány elnevezés későbbi eredetű. A görög atsziganosz szóból származik. Feltételezik, hogy a cigányság Görögországban ahhoz a vallási szektához csatlakozott, amely Simon mágus tanait hirdette és a szektán kívüliekkel nem érintkezett. A szekta tagjainak „athiganí" = érinthetetlen volt a neve. A csoportot 1422-ben exkommunikációval sújtották. A köztudatban mint jövendőmondók és boszorkányok gyülekezete élt tovább, ugyanakkor kíváncsiságot keltettek mindenkiben. (Mindezeket egy Athosz-hegyi szerzetes feljegyzéseiből ismerjük.)

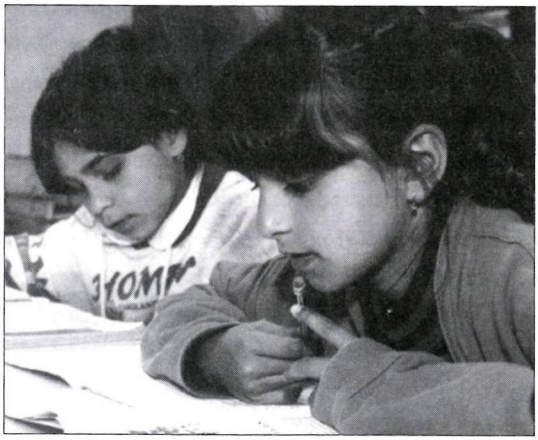
Egyrészt, mivel ehhez az elnevezéshez a kezdeti időktől pejoratív tartalom kötődik, az önérzetes, a politikai egységet képviselő cigányság körében a kifejezés sértő. Másrészt a megnevezés a legtöbb európai ország „politikailag korrekt" beszédstílusában nem megengedett.

Harmadrészt Magyarországon a cigányság nagyobb része (az ún. magyar cigányok, vagy romungrók és a beások) a „cigány" kifejezést használja önmagára, s ez a szó épült be a magyar nyelvhasználatba. Mindehhez tudnunk kell, hogy a Magyarországon jelentős számú

népességet képviselő beás cigányok nyelvéből hiányzik a „rom", „roma" kifejezés, anyanyelvükön tehát ők nem használják ezt a szót. Számukra a „roma" kifejezés ezért is sértő lehet. Másrészt ők sem és az évszázadok óta hazánkban élő, a magyarsághoz és az itt letelepedett egyéb, nem-cigány népességhez hasonló életformát kialakított romungrók sem szeretik, ha összekeverik őket más kultúrájú, más szokásokkal, életmódbeli hagyományokkal stb.-vel rendelkező csoportokkal.

A társadalmi integrációjuk ambivalens. Egyrészről általában a cigányokkal kapcsolatban ma Magyarországon erőteljes asszimilációs elvárások mutatkoznak. Másrészről ennek a népességnek alacsony a társadalmi presztizse.

Ugyanakkor jelentős részük ki tudta vonni magát a modernizációból: megmaradtak a nagycsaládok, a kölcsönös segítségnyújtás gyakorlata, a szigorú közösségi parancsok, az egymás iránti szolidaritás a külvilággal szemben, osztozkodás a gyermeknevelésben = közösségi nevelés = elmosódnak a határok az apa-gyermek, anya-gyermek kapcsolatban. Erősen él a hagyomány: tilos a gyermekkel szembeni durva bánásmód, a verés. Tisztelik az időseket, soha nem hagyják magukra őket. Az ilyen hagyományos értékrend szerint élő cigányok számára fenyegető a külső világ, így az intézmények is, pl. az iskolák, a kórház, az egyház, a hivatalok – ezért ezekre a helyekre csoportosan mennek. Ők a legjobban attól félnek, hogy a külvilág a cigányértékek ellen neveli a gyerekeiket.



A legjobban attól félnek, hogy a külvilág a cigányértékek ellen neveli a gyerekeiket.

A Magyarországon élő cigány/roma népesség nagyobb részének köreiben jelen vannak a nem-cigány többséghez kötött életmódminták, a civilizációs előnyök vonzása, megismerték a modern világ karrierlehetőségeit – felismerték, hogy ennek legeredményesebb eszköze az iskoláztatás, az iskolai kudarcok elkerülése érdekében pedig célszerű óvodába járatni a gyerekeket.

Részben az oktatási intézmények részéről megmutatkozó rugalmatlanság, részben saját felismert érdekeik miatt jelentős és rohamos körükben a nyelv- és a hagyományvesztés. Ennek következtében a saját kultúrájukhoz való viszonyuk is ambivalens. A cigányság ebben a tekintetben erősen megosztott, így a cigány/roma nyelv és kultúra megőrzésének az érintett népesség körében is jelentős ellenzéke van.

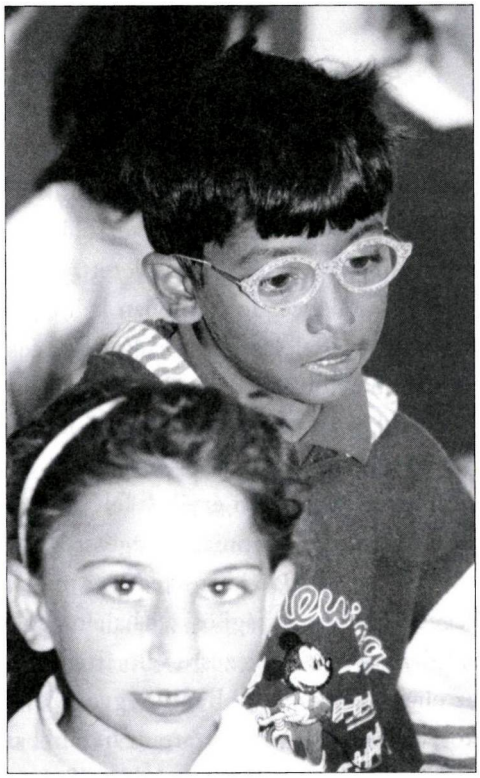
Tovább árnyalja a képet, hogy a többi magyarországi kisebbséggel összevetve a cigányság nem polgárosodott népcsoport, ebből következően kultúrájuk sem egy polgárosodott népcsoport kultúrája. Nagyobb részük életmódja anakronisztikus, a mai szemmel nézve riasztó, igen szegényes, a polgárosodás előtti időkre emlékeztet, így nem kívánatos, sőt félelmet kelt, esetleg megvetendő, lenézhető, viszont hagyományos népi kultúrájuk értékei ebben az életformában élnek tovább, arról még nem váltak le, nem váltak a modernkori nemzeti tudat részévé. A mindennapi gyakorlatban együtt vannak jelen a nem kívánatos életmód és az egyetemes kulturális értékek elemei.

Magyarországon ma körülbelül félmillió cigány él, Somogyban 40 ezer körüli a számuk. Társadalmuk sokféleképpen és mélyen tagolt.

Három nyelvi csoportjuk különböztethető meg:

- romungro = magyarul beszélő, kb. 70%
- oláh = romani (a köznyelvben cigány) anyanyelvű, kb. 22%
- beás = óromán nyelvet beszélő, kb. 8%, akiknek többsége a dél-dunántúli régióban él.

Általában elmondható a magyarországi cigányságról, hogy diaszpórában élnek, földrajzi elhelyezkedésük az ország válságövezeteire koncentrálódik, ahol szegregált gócokat is találhatunk.



Mivel többnyire aluliskolázottak, munkapiaci esélyeik rosszabbak a nem-cigányokénál, ennek következtében többségük munkanélküli, aminek egyenes következménye, hogy a szegény réteghez tartozik. A létminimum alatt élők aránya több mint 75% a körükben. Mivel a megelőző korszakokban is ehhez a társadalmi réteghez tartoztak, esetleg nyomorszinten éltek, vagyonuk nincs.

Egészségi állapotuk rosszabb az átlagosnál, várható életkoruk mintegy 10 évvel alacsonyabb a magyar átlagnál.

Részesedésük a bűnügyi statisztikákban néhány évvel ezelőtt még nem tért el a népességi átlagtól, napjainkban azonban növekszik.

Napi életüket a többségtől elszenvedett diszkrimináció számos formája határolja be. Politikai reprezentáltságuk elégtelen, érdekérvényesítési lehetőségeik rendkívül korlátozottak.

Kultúrájuk „folklór-kultúra", melynek archaikus része igen gazdag. Jellemzőbb azonban kulturális proletarizálódásuk, kulturális fogyasztásuk minőségileg alacsony, igénytelen.

A cigány gyerekek nevelésével kapcsolatos problémák tehát nem érthetők meg és nem orvosolhatók a cigányság helyzetének megértése nélkül, ami széles összefüggésrendszer. Hozzátartozik: a katasztrofális szociális és lakáshelyzet, az alacsony iskolázottsági szint, kiszorulás a munkaerőpiacról, a rossz egészségi állapot, a diszkrimináció, az asszimilációs gyakorlat, a gyenge érdekérvényesítés képessége, a nyelvi hátrány, a szegregáció stb.

A pedagógiai munka sikeressége elsősorban azon múlik, hogy a cigánygyerekeket nevelő-oktató pedagógusnak sikerül-e átlátnia ezeket az összefüggéseket, ill. a gyerekekkel és a családokkal folytatott kommunikáció segítségével sikerül-e megfelelő ismereteket szereznie az érintettek helyzetét illetően. Felismeri-e a cigány családok által teremtett környezet jellemző másságát és ennek hatását a cigány gyermek személyiségfejlődésére? Kialakul-e benne az a fajta érzékenység és tudatosság, amely hozzásegíti a családi szocializáció esetleges különbözőségeiből adódó következmények felismeréséhez?

KURUCZ GÁBOR

Mi az az erdei iskola?

„Elálmélkodni megszokottakon: / az andezitre plántált ősi város,
virágokon, felhőkön, patakokon, / az azúrban keringő vadmadáron,
a csillagokon, ha végtelen terek / hajítják át a késő nyári égen.
S ámulva szólni..." *Április Lajos*

A környező világ iránti érdeklődésünk velünk születik. Ha megfigyelünk egy kisbabát, láthatjuk, hogy már az újszülöttkortól kezdődően az összes érzékszervével vizsgálja, „tanulja" azt a miliőt, amelybe beleszületett. A környezet, a természet megismertetését és megszerettetését a lehető legkorábban kell elkezdeni, hogy védelmük érdekében már idejekorán kialakuljon a felelősségérzet. Ennek a feladatnak ezért kell egyre nagyobb szerepet kapnia az alsóbb évfolyamok nevelési munkájában is.

Napjainkban a természetközpontú nevelés iránt egyre nagyobb a társadalmi igény. Az urbanizáció, az iparosodás és a vele járó környezetromboló hatások ellensúlyozására oktatásunkban a környezeti értékek feltárására és védelmére irányuló tevékenységnek is kiemelt jelentőséget kell kapnia. Az egészségtelen táplálkozás, a dohányzás, a túlzott alkoholfogyasztás, az állandó idegeskedés és mindezek következménye, a szív- és érrendszeri betegségek a magyarországi összes halálozásoknak több mint a feléért felelősek. Míg számos országban a helyes étkezésre való áttérés, a rendszeres testmozgás következtében ez az arány az elmúlt években több mint egyötödével csökkent, nálunk most is növekszik! A születéskor várható átlagos élettartam hazánkban 70 év körülire csökkent. Ugyanez például Németországban 76, Svédországban 78, Japánban pedig csaknem 80 év. Ha csak ezt a néhány összehasonlító adatot vesszük figyelembe, akkor már érthető, hogy éppen úgy szó van egyéni, mint társadalmi érdekről. Sajnos, még csak ott tartunk, hogy hazánkban az emberek többsége nem ismeri fel a testmozgás, a szabadban tartózkodás fontosságát, és sokszor teherként éli meg azt. Nagyon lényeges tehát, hogy ifjúságunk szemléletváltozását ebből a szempontból is elősegítsük.

Az iskolai közegben meglehetősen szűkek a természet megismerésének határai, a tanóra kerete nem éppen a legmegfelelőbb hely a környezet vizsgálatára. Ahhoz, hogy a gyermekeket – életkoruknak megfelelő szinten – megismertessük a természettel, meg kell őket tanítani, hogy „kommunikáljanak". Erre a valós környezetben történő vizsgálódások a legmegfelelőbbek. Itt lehet a leginkább elérni azt, hogy jól megismerjék (megszeressék, és ezért óvják is) azt a környező világot – elemeivel, hatótényezőivel együtt – amely körülvesz bennünket. A természetközeli életmód kipróbálására bárki vállalkozhat, de erre ma már számos erdei iskola áll rendelkezésre, amelyet kiváló környezetvédelmi szakemberek, pedagógusok vezetnek. (1995 júniusától a Sefag Rt. és Lábod önkormányzata közötti megállapodás

alapján működik a Szilágyi Erdei Iskola. Erről ad képet Horváth József vezető erdész a Három évtized a somogyi erdőkben c. kiadványában. Kaposvár, 2000.) A különböző projektek sokféle témát dolgozhatnak fel, lehet ez például az erdő élővilágának komplex vizsgálata, vagy a táj természetvédelmi értékeinek feltárása, de megismerkedhetnek a gyermekek az erdő- és vadgazdálkodással is.

AZ ERDEI ISKOLÁK TÖRTÉNETE

Az első – mai jellegzetességeket is felmutató – erdei iskolák a XX. század első éveiben, Németországban jöttek létre. A fellendülő iparosodás óriási méretű tuberkulózishullámot indított el, főleg a szegényebb néprétegek körében. Az orvosok és a hagyományos iskola béklyói ellen küzdő pedagógusok voltak az első ilyen létesítmény, az ún. „Freiluftschule" létrehozói. Az 1904-ben, Berlin mellett született „szabad levegős" iskolák híre, példája gyorsan elterjedt kontinensünkön, sőt Amerikában is. Az eredeti modell felhasználásával gomba módra szaporodtak a kísérletező kerti, erdei, zöld, tengeri iskolák. E kezdeményezéseknek egyértelmű célkitűzése volt az egészségükben veszélyeztetett gyerekek zsúfolt tantermekből a szabad levegőre történő átirányítása. Ezt tartalmazta a századelő humanisztikus, progresszív reformpedagógiai irányzatának fő törekvése is; a bemagoltató, könyvszagú iskola tagadásával szemben az életközeli gyakorlati tevékenység, a felfedeztető tanulás igenlése.

Nem sokkal az erdei iskolák kialakulását követően fontos funkcióváltozás történt, melynek az volt a lényege, hogy a természet, a környezet már nem csupán a gyógyító, regeneráló közeg, hanem a megismerés konkrét tárgya lett. Ezt a szemléletet az I. világháború idején államilag is elismert és támogatott német Schullandheim-ok rendszere terjesztette el. Az egészség megőrzésének szempontja itt már tudatosan kiteljesedett, és a sokoldalú nevelésnek csupán egyik – bár korántsem elhanyagolható – tényezőjeként szerepelt. A vidéki iskolaotthonok hálózatát ma is ápolja a német iskolarendszer. Az iskola kis polgárainak joga, hogy évenként legalább egyszer 1–2 hetet tanuljanak a természeti környezetben.

A szociális érzékenység mind a mai napig fennmaradt: egyetlen gyerek sem maradhat le a közös együttlét élményéről anyagi okok miatt. Az iskolák vagy az önkormányzatok feladata – rászorultság esetén – az anyagi fedezet előteremtése.

Magyarország már elég korán, 1908-tól követte az új elképzeléseket. Az országszerte több helyen és formában működő kezdeményezések közül a legerősebbekké a kerti iskolák váltak. Itt minden tevékenységet a szabadban folytattak, az iskolához tartozó kert, park, szabadtéri osztálytermek próbálták feledtetni a sötét és zsúfolt osztálytermeket, a zárt iskolai miliőt. Az akkori iskolák merev, szigorúan szabályozott világában óriási változást hozott, hogy a földrajzi és biológiai ismeretek elsajátítása a természetben, a szabad levegőn folyt, és a tanulók maguk gyűjtötték be, illetve termelték meg az iskolai szemléltetéshez szükséges anyagok nagy részét.

AZ ERDEI ISKOLA HELYE A KÖRNYEZETI NEVELÉSBEN

Napjainkra a környezeti nevelés mint társadalmi szükséglet jelentősen felértékelődött. Az erdei iskola egyik igen fontos funkciója az, hogy a környezet értékeinek tudatosítására és védelmére nevel. A környezethez fűződő közvetlen, aktív kapcsolat kihat a tanulók érzelmi

alapján működik a Szilágyi Erdei Iskola. Erről ad képet Horváth József vezető erdész a Három évtized a somogyi erdőkben c. kiadványában. Kaposvár, 2000.) A különböző projektek sokféle témát dolgozhatnak fel, lehet ez például az erdő élővilágának komplex vizsgálata, vagy a táj természetvédelmi értékeinek feltárása, de megismerkedhetnek a gyermekek az erdő- és vadgazdálkodással is.

AZ ERDEI ISKOLÁK TÖRTÉNETE

Az első – mai jellegzetességeket is felmutató – erdei iskolák a XX. század első éveiben, Németországban jöttek létre. A fellendülő iparosodás óriási méretű tuberkulózishullámot indított el, főleg a szegényebb néprétegek körében. Az orvosok és a hagyományos iskola béklyói ellen küzdő pedagógusok voltak az első ilyen létesítmény, az ún. „Freiluftschule" létrehozói. Az 1904-ben, Berlin mellett született „szabad levegős" iskolák híre, példája gyorsan elterjedt kontinensünkön, sőt Amerikában is. Az eredeti modell felhasználásával gomba módra szaporodtak a kísérletező kerti, erdei, zöld, tengeri iskolák. E kezdeményezéseknek egyértelmű célkitűzése volt az egészségükben veszélyeztetett gyerekek zsúfolt tantermekből a szabad levegőre történő átirányítása. Ezt tartalmazta a századelő humanisztikus, progresszív reformpedagógiai irányzatának fő törekvése is; a bemagoltató, könyvszagú iskola tagadásával szemben az életközeli gyakorlati tevékenység, a felfedeztető tanulás igenlése.

Nem sokkal az erdei iskolák kialakulását követően fontos funkcióváltozás történt, melynek az volt a lényege, hogy a természet, a környezet már nem csupán a gyógyító, regeneráló közeg, hanem a megismerés konkrét tárgya lett. Ezt a szemléletet az I. világháború idején államilag is elismert és támogatott német Schullandheim-ok rendszere terjesztette el. Az egészség megőrzésének szempontja itt már tudatosan kiteljesedett, és a sokoldalú nevelésnek csupán egyik – bár korántsem elhanyagolható – tényezőjeként szerepelt. A vidéki iskolaotthonok hálózatát ma is ápolja a német iskolarendszer. Az iskola kis polgárainak joga, hogy évenként legalább egyszer 1–2 hetet tanuljanak a természeti környezetben.

A szociális érzékenység mind a mai napig fennmaradt: egyetlen gyerek sem maradhat le a közös együttlét élményéről anyagi okok miatt. Az iskolák vagy az önkormányzatok feladata – rászorultság esetén – az anyagi fedezet előteremtése.

Magyarország már elég korán, 1908-tól követte az új elképzeléseket. Az országszerte több helyen és formában működő kezdeményezések közül a legerősebbekké a kerti iskolák váltak. Itt minden tevékenységet a szabadban folytattak, az iskolához tartozó kert, park, szabadtéri osztálytermek próbálták feledtetni a sötét és zsúfolt osztálytermeket, a zárt iskolai miliőt. Az akkori iskolák merev, szigorúan szabályozott világában óriási változást hozott, hogy a földrajzi és biológiai ismeretek elsajátítása a természetben, a szabad levegőn folyt, és a tanulók maguk gyűjtötték be, illetve termelték meg az iskolai szemléltetéshez szükséges anyagok nagy részét.

AZ ERDEI ISKOLA HELYE A KÖRNYEZETI NEVELÉSBEN

Napjainkra a környezeti nevelés mint társadalmi szükséglet jelentősen felértékelődött. Az erdei iskola egyik igen fontos funkciója az, hogy a környezet értékeinek tudatosítására és

védelmére nevel. A környezethez fűződő közvetlen, aktív kapcsolat kihat a tanulók érzelmi viszonyaira is. A környezethez fűződő pozitív érzelmi viszony a környezeti nevelés elengedhetetlen feltétele és következménye. A programban közvetlen környezetvédelmi munka is szerepel (élőhely gondozása, fa- és madárvédelem stb.), amely messze túlmutat közvetlen, gyakorlati hasznukon. Pozitív szemléletre nevel, olyan reflexeket alakít ki, amelyek belülről jövő magatartási formákat alakítanak ki a környezet óvása és védelme érdekében.

MÁS KÖZEG, MÁS MÓDSZEREK

Az erdei iskolában a megismerési folyamat a hagyományos iskolai neveléstől alapvetően különböző közegben, a természetben zajlik. Ezzel átalakul a megismerési folyamat egésze, tartalma és formája egyaránt; felbomlanak a hagyományos iskolai élet keretei és korlátai.

- A természetben való tanulás alapvetően más technikát és módszereket követel, mint az ún. hagyományos „könyv-iskola". A természetben a szó-centrikus tanulás helyett elsősorban az ismeretszerzés érzéki oldala dominál.
- A könyvből való tanulás helyett elsődlegessé a cselekvő, felfedező magatartás lép. A pszichológiai megfigyelések is azt mutatják, hogy a megismerés legsikeresebb módja maga a cselekvés.
- Az erdei iskola az iskolai élet szerves része. Olyan sajátságos forma, ahol a terepen megtanult ismereteket, készségeket, élményeket az egész iskolai tanév teljes időszakában fel lehet használni.
- Az erdei iskolában nem jelent korlátot az idő. Nem vagyunk a 45 perces tanórákhoz bilincselve. Figyelembe lehet venni a gyerekek fizikai állapotát, mindenkori erőnlétét.
- Az erdei iskola természetes terepe a szociális tanulásnak is. A közösségi létforma, az önkiszolgálás, az önfenntartás, az egymásra figyelés, a magunkért és a csoportért való felelősségvállalás gyakorlása, a társakkal és a pedagógusokkal való kommunikáció és együttműködés tanulásának sajátos terepe.

FŐBB MUNKAFORMÁK ÉS MÓDSZEREK

- Előtérbe kerül a kiscsoportos munkaforma, a csoportok közötti munkamegosztás. A csoportok beszámolhatnak egymásnak a feldolgozott anyagról, az elvégzett munkáról, vagy valamennyi csoport forgószínpadszerűen végez feladatokat. Az ebben a formában végzett munkának igen jelentős a pedagógiai hatása.
- Természetessé válik a tantárgyi koncentráció. A megszerzett ismeretek a különböző tantárgyak eltérő tananyagrészeit ötvözi, megszüntetve ezzel a „dobozokban való gondolkodás"-t. Nem csupán konkrét biológiai vagy földrajzi jellegű ismereteket lehet itt játékosan, szinte észrevehetetlenül elsajátítani, a cselekvés során más tudományágak értékei, művészeti alkotások is előtérbe kerülnek.
- Lényeges vonás a problémafelvetés és -megoldás. A valódi feladat végrehajtása kollektív munka révén történik. A belső értékelésen túl a létrejött produktumok, gyűjtemények szélesebb társadalmi közönség számára is értéket jelenthetnek (iskola, szülők, külső érdeklődők).

AZ ERDEI ISKOLÁK JELLEGE HAZÁNKBAN

A hazánkban egyre inkább szaporodó erdei iskolákat szerveződésük jellege, illetve létrejöttük módja szerint három fő csoportra oszthatjuk.

1. Az első csoportnál a helyszín a meghatározó. Ez egy bizonyos, az iskola tulajdonában lévő, vagy kibérelt hely, ahol megvannak a lakhatási, ellátási feltételek. Az adott csoportok az iskolai év egy bizonyos időszakában kiköltöznek ide. A hely tehát a meghatározó, a környék adottságait figyelembe véve készül a program. Ez az ún. „klasszikus forma".

2. A második csoportnál a már jól bevált programokat (környezetvédelmi akciók, szakkörök, szaktáborok stb.) véve alapul, a meglévő hagyományok felhasználásával készülnek az erdei iskolai programok. Itt a továbbfejlesztett, komplexszé alakított projekt jellege határozza meg az erdei iskola színhelyét.

3. A harmadik csoportba azok az erdei iskolák tartoznak, amelyek a megfelelő keretprogrammal rendelkező, mások által szervezett szolgáltatásokat veszik igénybe. Ezen vállalkozások száma egyre szaporodik, egyre több erdőgazdálkodással foglalkozó cég is bekapcsolódik ebbe a munkába.

Somogy megyét – a Dunántúl legnagyobb területű megyéjét – hajdan Somogyországnak is említették. Ezt az elnevezést nemcsak nagy kiterjedésének, hanem változatos természetföldrajzi viszonyainak is köszönheti. Igen érdekes felszínformákkal, vízrajzi képződményekkel, növény- és talajtakaróval találkozhatunk tájain, amelyek szinte kínálják magukat a megismerésre. A Zselicben számtalan helyen alakíthatjuk ki bázishelyünket, a turistáktól kevésbé háborgatott erdőkben, a hajdani betyárok nyomdokait követve. Jó lehetőség nyílik a vizes élőhelyek értékeinek feltárására a Balaton partján, a Kis-Balaton vagy Nagyberek nádasaiban. A dél-somogyiaknak a Dráva mente vagy a Baláta-tó szinte önmagától kínálkozik, de a vizsgálódásra akár a nagyobb halastavak is alkalmasak. Különlegességként szerepelhet a Dél-belső-somogyi homokvidék, amelyhez hasonló tájképpel, növény- és állatvilággal csak a Duna-Tisza közén találkozhatunk. Ne felejtsük ugyanakkor azt sem, hogy amennyire változatos a megye természetföldrajzi képe és élővilága, olyan sokszínű a néprajza is. Ezeknek az értékeknek a feltárásáról és megismertetéséről se feledkezzünk el! Rövid összefoglalásként tehát elmondható, hogy az erdei iskolák egyre gyarapodó hálózata, az ott folyó, szakmailag is megalapozott munka a környezeti nevelés egyik fontos színtere, mind egyéni, mind társadalmi szempontból igen lényeges eleme. S ha valaki kedvet kapott arra, hogy a rá bízott gyermekekkel megismertesse hazánk egy darabkáját, az a következő kiadványokból részletesebben felkészülhet erre a nehéz, ám nemes feladatra.

Jegyzet

AGÁRDY SÁNDOR: *Erdei iskola Tornyospálcán.* Aqua. Budapest, 1993.

HORTOBÁGYI KATALIN: *Erdei iskola.* Iskolafejlesztési alapítvány : OKI Iskolafejlesztési Központ: Erdei Iskola Egyesület. Budapest, 1993.

TREIBER ZSUZSA: *Gyertek velem erdei iskolába!* Magyar Környezeti Nevelés Egyesület. Budapest, 2000.

BALOGH JÓZSEFNÉ

A költészet szeretetére nevelés eredményessége

(egy felmérés tapasztalatai)

„A költészet aranykapuja mindenki előtt nyitva áll. Csodálatos birodalomba lép rajta át, aki verset vesz a kezébe. Szerteágazó utak vezetnek itt meghitt és különös szépségek között. Sokan csak néhány lépésnyire merészkednek, pedig érdemes továbbhaladnunk, mert e táj csodáinak nem érünk soha végére. Messzebb jut, többet lát, több gyönyörűsége telik a kalandozásokban annak, akit útja elején értő, jó kalauz fog kézen." *Beney Zsuzsa*

Beney Zsuzsa gondolatai nyomán az alsó tagozatos gyermekek között töltött 25 évem alatt többször megfogalmazódott bennem a kérdés: hogyan alakítsuk a gyermekkorban formálódó versízlést, hogyan segítsük hozzá a gyermeket a vers nyújtotta katarzis átéléséhez. Hogyan lehet a tanító, „jó kalauz" a versek megszerettetésének útján?

Már az óvodában el kell kezdeni a műelemzés megalapozását. A ritmust mint a műelemzés egyik alapfeltételét, illetve mint a fiziológiai alapokból táplálkozó gyermeki öröm egyik forrását, az összes óvodai foglalkozáson fejleszteni kell. Népdalok, mondókák, versek ritmusának tapsoltatása „fülnyitogató". A hallási érzékelést erősíti a ritmusnak mozgásba való átvitele is.

„A tapasztalatok szerint 8 éves kortól válik mohóvá az irodalmi érdeklődés, fokozódik katarzis átélésére való fogékonyság, s az olvasottak egyszerre hatnak a gyermek érzelmére, értelmére, akaratára." – írja Hegedűs Ferencné: A műelemzés megalapozásáról szóló cikkében.

Az idézet több kérdést is felvetett bennem. Többek között ezekre a kérdésekre kerestem választ, és a tapasztalataimat kívántam megerősíteni, amikor összeállítottam a 69 negyedikes tanuló által megoldott feladatlap kérdéseit.

A feladatlapon az alábbi területekre kiterjedő 12 feladat szerepel:

- felismerés, felidézés (cím, költő), kiegészítés,
- költői képek kibontása, értelmezése,
- a képszerű látásmód vizsgálata,
- formai jegyek felismerése,
- versek hangulatának felismerése,
- költői rangsor, kedvenc versek,
- versolvasás, versírás.

A faladatokra adott válaszokat mérhető és nem mérhetőekre lehet osztani.

Hasonló vizsgálatokról olvastam Kiss Andrea: A költészet szeretetére nevelés eredményessége című cikkében.

Terjedelmi okokból néhány feladatot választottam ki bemutatásra a mérhető és nem mérhető feladatok közül.

4. FELADAT

a) Magyarázd meg Petőfi alábbi sorait!

S én csüggtem ajkán szótlanul,
Mint gyümölcs a fán.

b) Miért írta Petőfi a Nemzeti dalban, hogy „láncot hordunk"?

c) Mire gondolt Vörösmarty, mikor ezt írta a Szózatban: „bölcsőd az, s majdan sírod is"?

Az *a)* jellegű részfeladat összteljesítménye

A 4. feladat célja megmutatni, milyen szinten képesek a 4. osztályos tanulók feltárni az ismert versek költői képeit, a szó szerinti jelentéseken túl.

A Füstbement terv című versben a költő hasonlattal erősíti meg a jelenet záró mozzanatát, ahol a hasonló a fa és a gyümölcs, a hasonlított az anya és a gyermek. A hasonlított az anya és a gyermek. A hasonlat alapja az összetartozás.

Sajnos ezt a hasonlatot nem járták körül a gyerekek. Egy kisgyerek fogalmazott így: „Sokáig ölelgettem, mindig mentem utána, nem tudtam elszakadni tőle."

De nem jelenik meg a szárával erősen termő növényhez kapaszkodó gyümölcs képe.

A gyerekek magyarázatait három kategóriába soroltam.

Az 1. kategória a „jó". Ebbe kerültek azok a válaszok, amelyek tartalmazzák az érzelmek diktálta cselekedet összehasonlítását az előzményekkel:

„Nem tudtam semmit se mondani."

„Nem találtunk szavakat, csak átöleltük egymást, nagyon boldogok voltunk."

Az e kategóriába sorolt válaszok között volt egy-két kiemelkedő, amelyben a vers mondanivalóját szűrte le okosan a kisgyerek: „Nagyon örültek egymásnak."

„Petőfi nagyon szerette a mamáját. A szeretet bizonyításához nem volt szükség szavakra."

Jó választ adott a tanulók 17%-a.

A magyarázatok 22%-át „elfogadhatónak" minősítettem, mert megjelent a rég látott anyával való találkozás pillanata, az ölelés, a puszilgatás, a csókolgatás, vagy a „csüggtem ajkán" kifejezés hasonló jelentésével értelmezte a gyerek az idézetet: Például: „Nagyon örültem, hogy újra láthattam anyámat."

„Megcsókoltam, átöleltem."

Elfogadhatatlan választ adott a tanulók 23%-a. Például: „Én felnéztem rá, s amit mondott, megtettem."

„Mikor megszületett, akkor a karjában volt."

A 69 tanulóból 26, azaz 38% hozzá sem kezdett a költői kép kibontásához.

5. FELADAT

Milyennek képzeled:

- a tündért
- izzik a galagonya
- szürke haja lebben az égen
- rózsafelhők úsztak át az égen?

a) Írd le szavakkal!
A tündér szavakkal történő bemutatásának eredményei

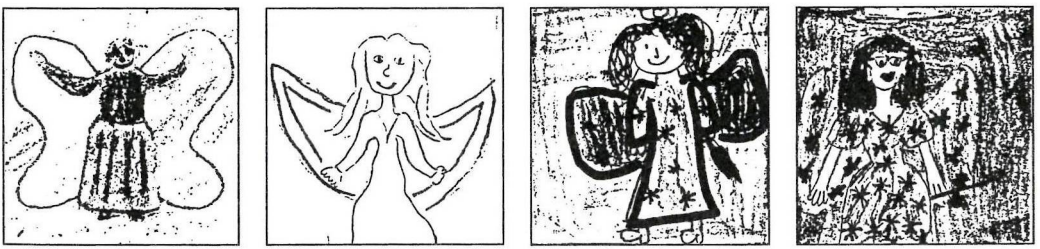
A gyerekek képszerű látásmódját vizsgálja az 5. feladat. Nagy örömmel olvastam az 50 tanuló (73%) gondolatait a tündérről, akit a mesékből, versekből, konkrétan Weöres Sándor: A tündér című verséből ismerhettek meg. A vers hőse egy tündérgyerek, egy mesebeli lény: Bóbita, akinek mindennapos játéka a varázslás.
A gyerekek többsége (36%) fiatal, szép, magas, sudár termetű lánynak képzeli a tündért, aki teljesíti a kívánságokat, csodát tesz, és aki a varázspálcájával varázsolni is tud.

b) Rajzold le!
A tündérről készült rajzok összeredménye

1. ÁBRA

Amint a rajzok mutatják, akad, aki kicsi lánykának képzeli, akkorának, mint egy pillangó, vagy olyan lénynek, aki időnként leányformát ölt. A többség szerint gyönyörű, szőke, hosszú haja van. Van olyan gyerek is, akinek a képzeletében olyan tündér él, akinek aranyhaja és kék szeme van.
Néhány gyerek szürke színű tündért rajzolt. Többek szerint a tündér arca és szája is piros, a szeme kék. Olyan rajzot is láttam, melyen a ruhát csillagok díszítik vagy aranyszálakból varrták. Néhány gyerek olyan tündért képzelt el, akinek két szép piros, kék vagy virágokkal teli hosszú szárnya van, amivel tud repülni.

2. ÁBRA



Ők – véleményem szerint – angyalt rajzoltak, aki szintén képzeletbeli lény, jóságos és halhatatlan.
A fent elmondottak alapján öltözetik fel a jó tündért. Néhány tanuló szerint létezik rossz tündér is, akinek mindene fekete: a haja, a szeme, a ruhája. A jó tündért a következő belső tulajdonságokkal ruházták fel: ügyes, kedves, jószívű, jóságos, békés természetű, védelmező, adakozó, szeretetreméltó, melegszívű, okos, vidám, segítőkész, jólelkű.

Néhány rossz válasz: „Egy szárnyas, glóriás lánynak képzelem, akinek a ruháján van egy vöröskereszt."
„Ha egyszer pusztítják az állatokat, a tündér segít nekik."
Az alábbi rajzokat nézve ilyen kérdések vetődnek fel bennem:

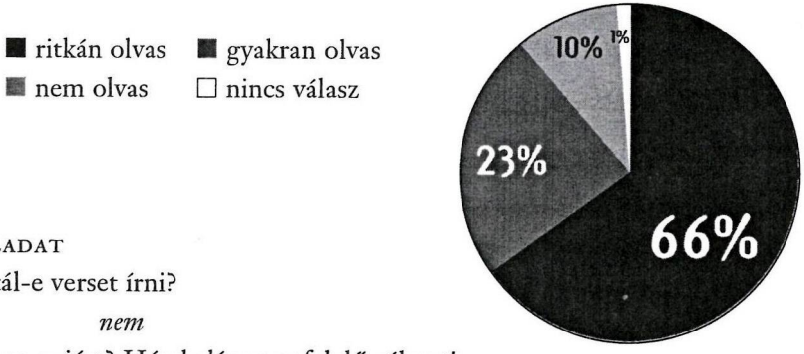
- Félreértelmezett tündérek?
- A tanulók téves képzetei a tündérről?

14 tanulónak (20%) nem volt elképzelése, öté (7%) pedig rossz. Viszonylag elfogadható rajzot készített a gyerekek 77%-a. Nem készített rajzot 10%, rossz a rajza 13%-nak.
A 10., 11. és a 12. feladat összefügg egymással.

10. FELADAT

Szoktál-e kötelező verseken kívül más költeményeket is olvasni?
Húzd alá a választ!
gyakran *ritkán* *nem*
A 10. feladat a versolvasás gyakoriságára kérdez. a tanulók 66%-a a kötelezően olvasandó verseken kívül ritkán, 10% egyáltalán nem olvas verseskötetet. Ezek az eredmények olvashatók le a 3. ábráról.

3. ÁBRA



11. FELADAT

a) Szoktál-e verset írni?
igen *nem*
b) Ha igen, miért? Húzd alá a megfelelő választ!

- Jó időtöltés.
- Szeretnék költő lenni.
- Szeretem a verseket, ezért próbálkozom én is az írásukkal.

A 11. feladattal az volt a célom, hogy felmérjem, hányan próbálkoztak már versírással. Mind a 69 tanuló válaszolt a kérdésre. 29-en (42%) igennel válaszoltak. Ők szeretik a verseket, ezért próbálkoznak maguk is e műfajjal. Tizenhárman jó időtöltésnek tartják a versírást, ketten pedig költők szeretnének lenni. 2 tanuló nem indokolta a választását.
Érdemesnek tartottam összehasonlítani a 10. és 11. feladat megoldásait. Ezt mutatja a következő táblázat:

szokott verset írni		29	nem szokott verset írni		40
közülük a kötelező verseken kívül más költeményt is szokott olvasni	*gyakran:*	9	közülük a kötelező verseken kívül más költeményt is szokott olvasni	*gyakran:*	7
	ritkán:	17		*ritkán:*	28
	nem válaszolt:	0		*nem válaszolt:*	5

A 12. feladatban megadott rímekre kellett verset írni.

12. FELADAT

Próbálj te is megadott rímekre verset írni!

ember – volna jó – tenger – hajó – ember – volna jó

A rímadó: József Attila. Az ötletet Lukácsy András: Kiment a ház az ablakon... c. könyvéből vettem.

Örültem, hogy 44-en (64%) megpróbálkoztak a versírással. A válaszokat összehasonlítottam a 11. feladat válaszaival. 25 olyan tanuló próbálkozott a versírással, aki a 11. feladatban azt állította, hogy nem szokott verset írni. 10 gyerek nem is próbált verset írni, pedig az előző feladatban igennel válaszolt a kérdésre.

19 kisgyerek volt, aki a 11. feladatban igenlő választ adott, és a versírással is próbálkozott. Nem írt verset, és a 11. feladatban is nemmel válaszolt 15 tanuló. Kettőt szeretnék idézni a kissé természetesen iskolás gyermekversből.

Az egyik így szól:

Te ember!
Tudod, mi volna jó?
Egy tenger!
S a tengeren egy hajó!
Az volna jó!

A vers írója a 11. feladat *b)* kérdésére ezt a választ húzta alá: Szeretnék költő lenni.

És a másik:

Hé, ember!
A tengeren volna jó!
Igen, a tenger!
De kéne egy hajó!
Hé, te ember!
Az volna jó!

A vers írója így indokolt a 11. feladatban: Mert jó időtöltés.

Szeretem a verseket, ezért próbálkozom én is az írásukkal.

A két vers szemléletében és gondolatmenetében nemcsak egymásra hasonlít, de egy harmadikra is. Éppen arra, amelyből a rímeket vettük kölcsön, anélkül természetesen, hogy a költeményt vagy a szerzőt megjelöltük volna.

S az sem valószínű, hogy József Attila e kései töredékét a gyerekek bárhonnan is ismerték volna. Az eredeti sorok pedig így hangzanak:

Mikor verset ír az ember
mindig más volna jó,
a szárazföld helyett a tenger,
kocsi helyett hajó.

Amikor verset ír az ember,
nem írni volna jó.

Úgy gondolom, semmi egyéb nem történhetett itt, mint hogy a jellegzetes rímszavak ugyanazt a gondolatsort, képet, „életérzést" hívták elő a mai gyerekekből, mint négy évtizeddel ezelőtt a költőből. Ez a feladat tehát minta arra, hogy a költők példája hogyan avatja verselőkké a gyerekeket.

A kapott eredményeim nem abszolút pontosak, nem is örök érvényűek, mert a pedagógiai folyamatok az átmenti állapotok szokatlan soraként értelmezhetők. Nem általánosíthatók, csak az általam vizsgált közegre érvényesek.

Az eredmények kiértékelése után az alábbi tanácsokat fogalmaztam meg. Tanításunk során jobban fel kell készülnünk az órákra. „Az irodalom nem ismertcentrumú, hanem recepciós, kreatív természetű tárgy. A megértés művészi formákon keresztül valósul meg. A tanítás egészét jellemezze az élményszerűség! Tőlünk függ, hogy a gyermek – a jövő olvasója – rekonstruálni tudja-e azt a világot, amit az író, költő versben teremtett. Mégpedig egy olyan szinten, ahogy ez a világ a gyermeki befogadóban is újratermelődhet. Ahhoz, hogy a kommunikáció a mű és a gyerek között létrejöjjön, kulcsot kell találni a vershez. Mű- és gyermekismeret egyszerre kell hozzá."

Nagy „fegyver van" a kezünkben. A mi lírai érzékenységünk meghatározóan befolyásolja tanítványainkat abban, miként fordulnak majd a költészethez, megtalálják-e saját életük motívumait, eseményeit az olvasott művekben, esztétikai nevelésünk során sikerül-e átélnünk a vers hangulatát, s a vers nyújtotta élményeket. Ezáltal is előtérbe kerülhetnek a nemes életértékek a tanulók életében.

Tőlünk is függ, hogy a vers olvasása a költészettel való találkozás ideje életük legbensőségesebb pillanatai közé fog-e tartozni, a versekben az emberi lélek egy-egy rejtett üzenete megérinti-e őket. Az alsó tagozaton – a legtöbb esetben – nem kell komplex műelemzésre törekednünk. A gyereket engedjük rácsodálkozni arra, hogyan alkot egységet a versben a tartalom és a forma.

Értelmezzük a költő képek többletjelentését, a nyelvi eszközök és a jelentés összefüggését és a műfaji jellemzők szerepét.

Adjunk lehetőséget arra, hogy a gyerek szabadon asszociálhasson: saját hangulatait, képeit, élményeit az olvasott vershez hozzáköthesse. Buzdítsuk is erre tanítványainkat! Törekedjünk arra, hogy a tanításunkban több alkalommal kerüljenek előtérbe a versek, például beszédművelő-, nyelvtani- és helyesírási feladatokban.

A fogalmazás tanítása során témaként jelölhetjük meg egy-egy vers gondolatát, élethelyzetét, érzéseit. Nagyon fontos, hogy sok lehetőséget adjunk a gyerekeknek a versmondásra, a versekkel való önkéntes foglalkozásra, hogy a költészet megmaradhasson nekik örömforrásként.

Értessük meg a gyerekekkel, hogy „a verselemzés voltaképpen nem más, mint benyitni egy szobába és elújságolni az ott levőknek: „Láttam valami érdekeset! Hogy mit láttam?"

Az írás egy előadás változata, amely elhangzott 2001. november 5-én a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karon, a Tudományos és Művészeti Napok keretében.

VERESS RÓBERTNÉ

A mentorképzés tapasztalatai, tanulságai egy matematikaoktató szemével

A gyakorlatvezető tanítók (mentorok) országos továbbképzésének első ciklusa 2001 júniusában zárult le Kaposváron, Győrtől Kecskemétig, különböző korosztályhoz tartozó, eltérő szakmai, módszertani, gyakorlatvezetői múlttal rendelkező tanítók vettek részt. Munkájuk során többen közülük csak egy-egy tantárgyra, vagy egy-egy szűkebb korcsoportra specializálódtak.

A matematika tantárgy a rendelkezésre álló időkeretből 18 órát kapott, melyet 50–50%-ban összevont előadás, ill. csoportbontásban szemináriumtartására használhatott fel.

Tervezéskor abból indultam ki, hogy a pedagógiai gyakorlatban az elméleti és gyakorlati készségek egyaránt fontosak. A képzést önfejlesztő, műhelyszerű képzésként kezeltem.

A kontakt órákon ezt úgy valósítottam meg, hogy az előadások és a szemináriumok középpontjába a tanításban és a gyakorlati képzésben való alkalmazhatóságot állítottam. A továbbképzésre kiválasztott anyag meghatározó többségét irányított beszélgetés keretében, vitában dolgoztuk fel a résztvevőkkel. Ismereteik, gyakorlati tapasztalataik közrebocsátásával aktív résztvevői voltak az óráknak, nem csupán passzív hallgatói.

A szemináriumon videofelvételről hallgatói tanítási órákat játszottam be, kézbe adva ezekhez a hallgatói tervezeteket, melyek nem voltak kijavítva, ellenőrizve. Ez a kurzuson résztvevők önálló feladata lett később. A bemutatott hallgatói órák anyagát úgy válogattuk össze, hogy több témakört (a gondolkodási módszerek alapozása, számtan, algebra, geometria, valószínűség) felölelő gyakorlóórák voltak, melyek megtekintését nem óraelemzés, hanem irányított beszélgetés követett. Ez több célt is szolgált. Egyrészt tartalmas, munkájuk során hasznosítható tapasztalatszerzési lehetőséget nyújtottam a résztvevők számára az egymástól való tanulás lehetőségét biztosítva, melyet ők is nagyon hasznosnak találtak. Másrészt betekintést nyerhettem szakmai és szakmódszertani felkészültségükbe, továbbá (még ha egy szűk minta alapján is) az ország különböző térségeinek általános iskolai (elsősorban alsó tagozatos) matematika oktatásába ill. a tanítójelöltek gyakorlati felkészítésének helyi normáiba és a szakvezetők egyéni elvárásaiba.

TAPASZTALATOK ÉS TANULSÁGOK

A szakvezetők szakmódszertani és gyakorlatvezetői ismeretei általában elfogadhatóak, jók. (Ezt tükrözték többek között a tervezetjavítások, az óraelemzésük stb.) Az irányításuk alatt dolgozó tanítójelöltek e téren történő felkészítése kielégítően biztosított.

Hiányosságok mutatkoztak azonban a szakvezetők matematikai ismereteiben. Több matematikai hibát (amik a tanítójelöltek tervezeteiben, ill. óráin előfordultak) csak néhányan vettek észre, s javítottak megfelelően. Elmondható, hogy a nem „klasszikus" területeken

még mindig vannak hiányosságaik, problémáik. Kritikusnak tekinthetők a halmazok-logika témakör fogalmai és alkalmazásuk. Ezeknek nemcsak a matematikában, hanem általában az oktatásban átfogó szerepük van, a fogalomalkotás és a fogalmak egymáshoz való viszonyának kialakításában, továbbá a helyes nyelvhasználatban. Hibásak, felületesek, ill. bizonytalanok voltak a képzésben résztvevők kombinatorikai, valószínűségszámításbeli ismeretei. Sajnos az alapvető geometriai fogalmaknál (pl. négyzet, téglalap, párhuzamosság), illetve ezek tanításával kapcsolatban is ez mutatkozott meg. A kombinatorikai hiányosságaik szintén nem csupán a matematika oktatására vannak kihatással, hanem a gyerekek kombinatív, rendszerező gondolkodásának fejlesztése is sérülhet ezáltal.

A szűkös időkeret nem tette lehetővé a matematikaoktatás teljes spektrumának részletekbe menő feldolgozását, így természetesen a kialakult kép sem teljes körű. Ahhoz azonban feltétlen elegendő, hogy rámutasson arra: a tanítók, de legalább a szakvezetők számára elengedhetetlen lenne bizonyos időközönként szaktárgyi (nem módszertani!) továbbképzés, ahol szaktanári segítséggel felfrissíthetnék, megújíthatnák szakmai ismereteiket, a gyakorlati felhasználhatóságra összpontosítva. Amíg a gyakorlati, módszertani ismereteiket a munkájuk során „autodidakta" módon is folyamatosan továbbfejlesztik, addig matematikai ismereteik, melyeket főiskolás korukban tanultak, fokozatosan halványodnak.

Elmondható, hogy a tervezetek javításakor, óraelemzéskor a szakvezetők hajlamosak átsiklani a szakmai hiányosságok, hibák felett, arra gondolván: a hallgatók azt már biztos tudják, s döntően a szakmódszertani, didaktikai kérdésekre koncentrálnak.

A mentorképzés tapasztalatai megerősítettek abban, hogy a napi munkám során különösen fontos a biztos szaktárgyi ismeretek megkövetelése a hallgatóktól. Már gyakorlati képzésük során sem biztos, hogy kijavítják szaktárgyi hibáikat, pontatlanságukat, önálló munkájukban pedig erre még esély sincs. Jó módszerek, jó pedagógiai érzék ellenére is sok kárt lehet okozni, ha hibásan alapozzák meg a fogalmakat, illetve a gyerekek gondolkodását. Lényeges, hogy a főiskolás hallgatók már kezdettől fogva a tanítói munkában való alkalmazhatósággal egybekapcsolva hallják, tanulják a matematika szaktárgyi ismereteit! Szükséges az alsós feladatok megoldatása, ezek ellenőrzése, hogy a későbbiekben ne hibás, vagy hiányos megoldásra tanítsák a gyerekeket. Még nagyobb figyelmet kell fordítani arra, hogy felhívjuk a hallgatók figyelmét a tanításnál az eszközhasználat, az eljátszatás, a játékosság fontosságára, és a korosztálybeli pszichológiai adottságok tényleges figyelembevételére. (Sajnos egyre elterjedtebb az eszközhasználat mellőzése, s egyes tankönyvek sem veszik kellőképpen figyelembe a korosztálybeli pszichológiai, feltételeket, adottságokat.) Továbbra is biztosítanunk kell a tanítójelöltek számára a jobb, ill. a gyakorlatban szélesebb körben elterjedt (a kettő sajnos nem mindig esik egybe, többnyire különböző marketing és egyéb okok miatt) alternatív tankönyvekkel való ismerkedés lehetőségét.

A tervezet, az óravázlat készítésének tanításakor ki kell térni ezek többféle formai lehetőségére, hangsúlyozva a kötelező közös tartalmi vonásokat. (A gyakorlati képzéskor a gyakorlatvezető ismerteti az egyéni elvárását, s mintát ad erre.)

Illusztrációként vizsgáljuk meg egy szakmailag hibás tervezetrésznek (cél: a téglalap és négyzet fogalmának elmélyítése), egy gyakorlatvezető által végzett (a táblázatban kézzel írt szöveg) javítási részletét!

Tanító tevékenysége	Tanuló tevékenysége
Asztalotokon találtok egy írólapot. Milyen síkidomhoz hasonlít? ✖ mely Miért? ✖ Nem hasonlít, hanem az!	Téglalap Mert azokat a négyszögeket, melyeknek szomszédos oldalai merőlegesek egymásra, téglalapoknak nevezzük
Hajtogassunk a téglalapból négyzetet. Milyen rész maradt az írólapból?	A tanulók a tanító segítségével hajtják a négyzetet Téglalap
Hasonlítsuk össze a téglalapot és a négyzetet Hasonlóság: • 4 szög, 4 oldal • van szimmetriatengelye • mindkettő síkidom • szomszédos oldalaik merőlegesek • szemközti oldalaik párhuzamosak Különbözőség: • négyzetnek minden oldala egyenlő hosszú • a téglalapnak csak a szemközti oldalai megegyező hosszúak ✖ Más állítást írjon! Pl. a téglalapnak egymás melletti oldalai is lehetnekmegegyező hosszúak (speciális téglalap) A tükörtengely bizonyításai: A négyzetben egy hajtást láttak. Mit bizonyít ez? Van-e még tükörtengelye? Keressük meg az összeset! Ell. táblánál Most a téglalap tükörtengelyét keressük meg! Hány tükörtengelye van? Mutasd meg!	A tanulók gyűjtik a hasonlóságokat ill. különbözőségeket Tükrös alakzat A tanulók önállóan hajtják, majd a táblánál bemutatják a helyes megoldást
Szintézis Tulajdonságok csoportosítása táblánál.	A tulajdonságokat a tanulók csoportosítják a táblánál. Szókártyák
Tulajdonságok: 4 derékszöge van, 4 oldala van, 2 szimmetriatengelye van, 4 szimmetriatengelye van, síkidom, szomszédos oldalai merőlegesek, szemközti oldalai párhuzamosak, minden oldala egyenlő hosszú, szemközti oldalai egyenlő hosszúak.	
✖ Összefoglalás Igaz, hamis állítások 1. A téglalap és a négyzet négyszög. 2. A téglalap szomszédos oldalai egyenlő hosszúak 3. A téglalap minden szöge derékszög. 4. A négyzet speciális téglalap. ✖ Erről az óra fő részében is beszéljen 5. A négyzetbek 2 tükörtengelye van. 6. a négyzet és a téglalap szemközti oldalai párhuzamosak. Ell.: szóban, indoklással ✖ Hamisakat tegyük igazzá!	A tanulók csak I vagy H betűt írnak a lapra. Ell. hangosan indoklással 1. I 2. H ✖ Lehet, de nem biztos! 3. I 4. I 5. H 6. I ✖ Javaslom: Biztos Lehetséges Lehetetlen
Értékelés Órai aktivitás alapján ✖ Az értékelés többi szempontja?	
Hf.: TK. 109. oldal 14.a.	

Eszköz	Egyéb
	FOM
írólap	✖ Módszer
írólapból hajtott téglalap és négyzet	FOM
✖ Szemléltetés a táblán, tudnivalók jelölése színes krétával. Szemléltethetünk írásvetítőn is.	
	FOM ÖM
Felkerülnek a táblára.	
Szókártyák	
	✖ ÖM

Felnőttképzés a főiskolai karon

A módszertani észrevételei jók (bár nem teljes körűek). A szakmai javítás nem kielégítő. A problémás részeket a lap szélén számokkal jelzem.

1. Jót javít hibásra! (A fogalmat és a konkrétumot azonosítja a gyakorlatvezető.)
2. Nincs javítva! A hallgató egy adott téglalap és egy adott négyzet tulajdonságait vizsgálhatja, s ezek minden tulajdonságát általánosítja az összes téglalapra, ill. négyzetre. Keveri a téglalapok halmazát mint fogalmat, a halmaz egy elemével, aminek egyedi tulajdonságai is vannak, nem csak a fogalmat alkotó tulajdonságokkal. Ennek következménye lett a hibás megközelítés, a két fogalom „szembeállítása". A feladat ily módon nem kerülhetett volna feldolgozásra!
3. Az állítás rossz, ezért kell más állítás helyette. Ez nem derül ki a javításból. (A hallgató a fogalmat azonosítja egy konkrét modellel. A gyakorlatvezető itt nem.)
4. A táblakép ill. a megoldás hiányát nem jelzi. (Következménye: az órán derült ki a hibás megoldás, a téglalap és négyzet fogalmának egymáshoz való viszonyát hibásan ábrázolta a hallgató. Mellérendeltetési kapcsolatot adott meg alárendeltségi helyett. Ezzel a gyerekek eddigi ismereteit összezavarta. Ezt bizonyította, hogy a következő feladat 4. állítására csupán egy gyerek adott jó választ.)
5. Jót rosszra javít (Ok: a gyakorlatvezető hibás anológiás gondolkodása. Itt nem véletlen választásról van szó, hanem egy állításról egy fogalommal kapcsolatban.

A mentorképzés első ciklusának befejeződésével úgy látom, hogy a képzésben a matematika oktatására tervezett időt sikerült jól felhasználnom. Különösen eredményesnek bizonyultak a kiscsoportos foglalkozások, ahol aktív módon bevonhatóak voltak a résztvevők is. Gondolataikat, véleményeiket megvitathatták szaktárgyi ismereteik felelevenítése közben, egy-egy gyakorlati alkalmazás során. A tapasztalatok azt mutatják, hogy tantárgyunkból lényegesen hatékonyabb a kiscsoportos foglalkozás, így ezek számát növelni kellene, vagy az összevont, nagyobb létszámú előadásokat is ily módon helyettesíteni.
A résztvevők közül sokan csak egy-egy tantárggyal vagy tantárgycsoporttal foglalkoznak. Számunkra szerencsés lenne a képzéskor is e tárgyakra fordítani a hangsúlyt, a nagyobb figyelmet az óraszámok megfelelő átcsoportosításával. Így ők ezekből szaktárgyakból mélyebb, több elméleti ismeretet kaphatnának.

Jegyzet

DELI ISTVÁN: *A gyakorlatvezetés pedagógiája.* Kaposvár, CSVM TKF Kiadója 1994.

DIENES ZOLTÁN: *Építsük fel a matematikát.* Gondolat Kiadó Budapest, 1973.

R. R. SKEMP: *A matematika tanulás pszichológiája.* Gondolat Kiadó Budapest, 1975.

KIS JENŐNÉ KENESEI ÉVA

A zenei nevelés dilemmái

Minden kornak megvolt a sajátos problémája a zenei nevelésben. A 21. század küszöbén sincs ez másképpen. Még meg sem oldottuk a 20. századi zenei nevelés dilemmáit, máris a következő évezredbe léptünk. Talán soha ennyire nem volt nyilvánvaló a zenetanárok számára, hogy nem egyedül vesznek részt a gyermekek zenei nevelésében. Ez lehet előnyös is, de sajnos hátrányos is számukra. Az iskolának feladata kell legyen, hogy megismertesse tanulóival az értékes zenét. De milyen lehetősége van erre a zenetanárnak? Segítik-e vajon a kollégák, a szülők, a tömegkommunikáció eszközei? Nagyon kevés az az idő, amit a zenetanárral töltenek a gyerekek. A heti óraszámból csak néhányat, még akkor is, ha zeneiskolások, zenei általános iskolába járnak, vagy kórusban énekelnek, esetleg zenekarban játszanak. A zenetanár életmódjával is példa lehet a gyerek számára. Maga is zenél, hangversenyezik, zenei előadásokat tart, zenei szakkört vezet, hangversenyekre jár, figyelemmel kíséri a rádió és a televízió igényes zenei műsorait, felhívja azokra tanulói figyelmét. Ha maga is valóban zeneközpontú életet él, tanítványai számára is hihetővé teszi a zene szeretetének örömét. A gyerekeken keresztül még akár a szülőket is megnyerhetjük a „mi zenénk" szeretetére.

Tulajdonképpen mi legyen a mi zenénk? Mikor, milyen zenét hallgassunk? Nagyon nehéz ezekre válaszolni a mai világban, akkor, amikor a szabadság égisze alatt sokszor tapasztaljuk, hogy mindenki azt csinál, amit akar. Valóban, az ízlés szubjektív kategória. De azért képzeljük el azt az iskolát, azt a szervezetet, ahol mindenki, mindenkor azt csinálja, amihez éppen kedve van. Mindenki számára evidens, hogy anarchia lenne. Hasonlóan, nekünk zenetanároknak is fel kell vállalnunk, hogy rendet teremtsünk a gyermekek fejében és szívében a zene szeretete és tisztelete iránt. „A művészet legmagasabb csúcsait, mindig is kevesen érhetik csak el, miként a Himaláját sem mászhatja meg az átlagos turista." (Kodály Zoltán (1946): A komoly zene népszerűsítése. Előadás New Yorkban. = Visszatekintés. I. kötet. (1982.) Szerk.: Bónis Ferenc. Zeneműkiadó, Bp., 199. p.)

Valóban nem egyszerű, nem veszélytelen vállalkozás. Miért gondoljuk azt, hogy bármilyen tevékenység minden erőfeszítés nélkül sikeres lehet? Miért szeretnénk, ha mindig, mindenkinek, minden időpillanatban csak szórakozás lenne a zene? Jó lenne, ha tanítványaink számára fontos lehetne az is, amit nem hallanak állandóan maguk körül, s azt is szeretnék megismerni, és legalább ünnepi alkalmakon meg is hallgassák azokat. Érezzék meg, hogy Keine Kunst ohne Leben, Kein Leben ohne Kunst. (Nincs művészet élet nélkül, Nincs élet művészet nélkül.)

(Leschetitzky. Közli: Kodály. i. m. 277. p.)

Milyen művészet is a zeneművészet? Olyan, amely nagyon sok szálon művelhető, így mindenki számára hozzáférhető. Ez az a pont, amelyből kiindulva a differenciált tanulói munkának

komoly hatása lehetne ebben a tantárgyban is. Sajnos a legtöbb zenei csoportos foglalkozás során az osztály szintjén fogalmazódnak meg a követelmények. Nagyon kevés az, ami egy-egy tanulótól elvárható teljesítményként jelenik meg. Minden valószínűség szerint összefügg ez a tehetség problémájával. Tudjuk, hogy nem egyformán vagyunk tehetségesek más területen sem, mégsem ennyire „puhák" az iskolai elvárások. Ha sokkal differenciáltabb zenei nevelést folytatnánk, sokkal bátrabbak lehetnénk az elvárásokkal is, hiszen mindenkitől azt várnánk el, amit ő jobban, esetleg legjobban tud. Ezek a sikerek visszahatnának a többi zenei tevékenységre is. Igaz, így tanítva már nem lehetne a mai megszokott módon tartani óráinkat. Sokkal fontosabb lenne a tanuló személyes aktivitása, részvétele a zenélésben. Valóban szeretné megismerni hangzó világunkat, annak minden szegmensét: a körülöttünk lévő hangok varázsát, a világ zenéjét a magyar és az európai zene mellett, a világ hangszereit, az általunk használt hangszerek mellett. Ehhez természetesen egy teljesen más szemlélet lenne szükséges a tanár részéről is. Nagyon nyitott személyiség képes csak ennyire sokszínűen szolgálni a zenei nevelés ügyét. Fontos lenne, hogy a legjobbak pedagógusok legyenek és maradjanak is meg ezen a pályán. Azonban ez is nagyon sok problémát vet fel, hiszen sokan külföldön öregbítik a magyar zenei nevelés hírnevét. Sokan más területen találják meg számításukat, ezzel is bizonyítva a zene személyiségformáló, jótékony transzferhatását.

Az iskolának fel kell vállalnia bátran a zenei nevelésben is az értékmegőrző, értékteremtő, értékközvetítő funkciót. Ennek az alapgondolatnak a követése vezethet bennünket a helyes mindennapi tevékenységben.

Az ókori görögök először a muzsikán mint egyetlen egységben a múzsai művészeteket, a költészetet, a zenét és a táncot értették, később már csak a zenét magát. A zenetörténet folyamán egyfelől a zene és a szó, illetve a zene és a tánc kapcsolata átalakult, másfelől a hangszeres zenében egyfajta autonóm zenei jelenség alakult ki. (SH atlasz. Zene. Springer–Verlag, Bp. 1994. 11. p.) Érdemes ezt is újból gondolnunk a tantervi változások világában, az óraszámok által biztosított lehetőségek minél sokoldalúbb kihasználásában.

Fontos, hogy zenét tanító szakemberként megálljunk egy kis időre, és elgondolkozzunk néhány kérdésen, amelyek közelebb vihetnek bennünket a megoldáshoz.

Talán nem ártana megvizsgálnunk zenerajongásunk okait is. „Miért szeretjük a muzsikát? Honnan származik a zene? Jelent-e bármit is a hangok dühödt kavargása? E kérdések megválaszolása segít megértetni a zene mibenlétét." (Barrow, John D.: A művészi világegyetem. Bp. Kulturtrade, 1998. 117. p.) Ugyanezen helyen (229. p.) olvashatunk egy George Santayana mottót, amely pesszimista indításból egy optimista világot nyit ki számunkra. „A zene lényegében haszontalan, ahogyan maga az élet is, de mégis mindkettő rendelkezik azzal a széles szellemi háttérrel, amely ennek ellenére hasznossá tudja tenni." Ezt megmutatni növendékeinknek nem kis feladat, de többek között éppen ebben rejlik a zene ereje.

Érdemes elgondolkodnunk két rivális elmélet szélsőségein is. A referencializmus hívei azt állítják, hogy a zene igazi értelmét csak a zenén kívül lehet megtalálni. Az abszolutizmus viszont a zene értékét és az értelmét inkább azokban a belső értékekben keresi, amelyek művészi alkotássá teszik, nem pedig a kontextusokban. (Barrow: i. m. 232–233. p.) „E szélsőséges zenefilozófiák egyike sem látszik kielégítőnek, mert teljes mértékben kizárják azt, amit a másik kínál. Az expresszionizmus alternatív filozófiája a középutat választja anélkül,

hogy a kompromisszum álláspontjára törekedne. Ily módon az expresszionista megpróbálja megoldani azt a rejtélyt, hogy a zenemű jelentéshordozó mint zene, és egyszersmind emberi érzelmi tapasztalat is." (i. m. 234. p.)

Ezeket az elméleteket felvetve csupán csak azt szerettem volna jelképezni, hogy a különböző felfogások mennyire képesek kiélezni, vagy feloldani a zenei nevelés problémáit.

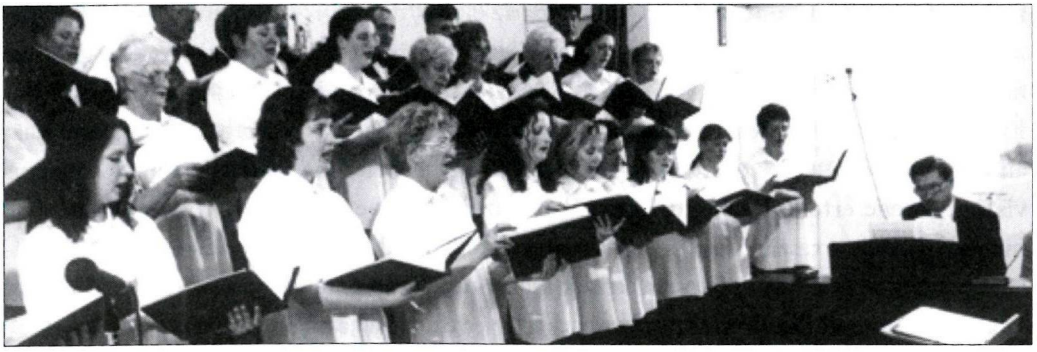
Ha zenei nevelésről beszélünk, akkor nem feledkezhetünk meg Leonard Bernsteinről sem, aki így vall magáról. „Fanatikus zenekedvelő vagyok. Egyetlen napig sem élhetek anélkül, hogy zenét hallgatnék, játszanék, tanulmányoznék, vagy gondolkodnék felőle. És mindez teljesen független hivatásos szerepemtől; rajongó vagyok, elkötelezett tagja a zenehallgató közönségnek." (Bernstein, Leonard: A megválaszolatlan kérdés. Budapest, Zeneműkiadó, 1979. 377. p.)

Rico Saccani, a világhírű amerikai karmester a vele készített interjúban visszaemlékezett gyerekkorára, amikor négy-öt évesen Leonard Bernstein fiataloknak tartott koncertjeit nézte a tévében vasárnaponként. A médiumok eljuttatták a zenét szerte az Egyesült Államokban. De mi a helyzet ma Amerikában? „Az iskolákban mára teljesen felszámolták a zeneoktatást. Ma Amerikában a szülők generációjának nagy része statisztikailag is kimutathatóan nem fogyaszt semmiféle kultúrát... tízezrével akadnak olyan kisvárosok, amelyekben teljességgel felszámolódott a zenei élet, és generációk maradnak kultúra nélkül." (Karmester amerikai importból. Találkozások. 2001. november 11. p.)

Bízom benne nem ezt akarjuk elérni. Az amerikanizáció ilyen hatásának, remélem, ellenállunk. A művészeti nevelőmunkától nagy hatást várunk: több mint ötven év távlatából is igazak Kodály Zoltán gondolatai. Ő azt tapasztalta a zenei oktatás terén, hogy „aki korán rákap a jóra, azon később nem fog már a rossz." (Kodály: A művészeti optimizmus kérdéséhez. = i. m. 214. p.)

Térjünk vissza egy pár gondolat erejéig a Rico Saccanival folytatott interjúhoz. Ő mondja: „Hogy várhatjuk el valakitől, hogy elmenjen meghallgatni egy Mahler szimfóniát vagy a Cosi fan tuttét, ha az iskolában és otthon nem is hallott róla, a televízióban pedig nem látta. „A kormányok nem értik meg ennek a jelentőségét, pedig nekik és a gazdag multinacionális vállalatoknak kellene pénzt áldozniuk rá..." (Találkozások 11. p.)

A teljesség igénye nélkül több oldalról igyekeztem megvilágítani a zenei nevelés dilemmáit. Ezeket a gondolatokat jelzés értékűnek szántam, megláttatva azokat, elgondolkodva azokon, hogy megoldást keresve igyekezzünk szolgálni a zene ügyét, az ifjúság zenei nevelését.

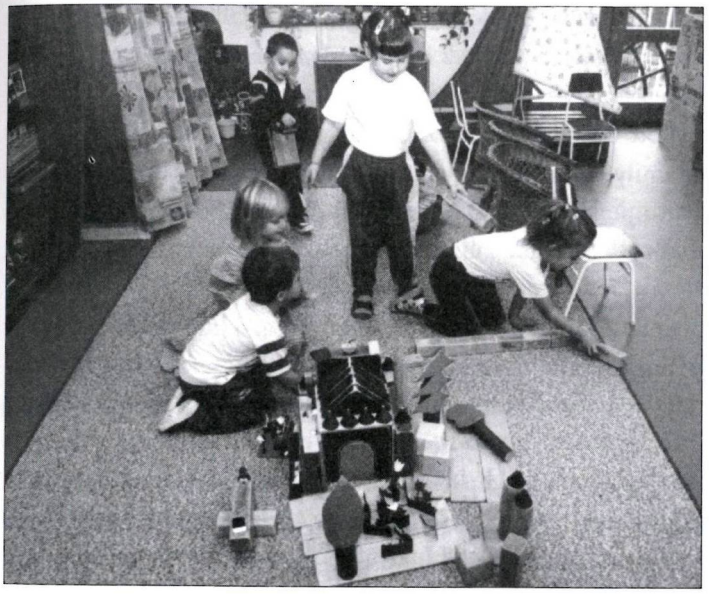


SZABÓNÉ GONDOS PIROSKA

Együtt – egymásért
(az óvodapegagógus-képzés és az óvodai nevelés)

A rendszerváltás óta eltelt évtized a közoktatásban és a felsőoktatásban az új esélyek, lehetőségek és kihívások évtizede volt. A gyorsuló ütemű változások sora a pedagógia világának jelentős gazdagodásával járt a nevelési teória és a praxis területén egyaránt. Igaz ez az óvodai nevelés, valamint az óvodapedagógus-képzés vonatkozásában is. A 3–6–7 éves korosztály személyiségformálására hivatott intézmény mindig is érzékeny volt a társadalmi változásokra, kialakulásától kezdve viszonylagos gyorsasággal reagált a vele szemben támasztott elvárásokra.

A természeténél fogva gyakorlatorientált óvodapedagógus-képzésnek pedig létkérdése, hogy képes legyen az óvodai nevelés funkcióihoz igazodni, s azzal paralel megfelelni a társadalmi követelményeknek.



Mit tud? Miben hisz? Mitől lesz több a gyermek?

A kisgyermeknevelésre felkészítő pedagógusképzés, valamint az óvodai nevelőmunka csakis együtt lehet kellő hatékonyságú, egymásra támaszkodva tölthetik be társadalmi funkciójukat. Milyen főbb kihívások és változások jellemzik ma ezeket a területeket? Vessük össze az óvodai nevelés, valamint az óvodapedagógus-képzés törvényileg meghatározott célját!

„Az óvodai nevelés célja az, hogy az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását elősegítse, az életkori és egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével, ideértve a különleges gondozást igénylő gyermek ellátását is." (Óvodai nevelés országos alapprogramja, MKM, Bp. 1996.)

Képzési célunk: „Olyan értelmiségi óvodapedagógus szakemberek képzése, akik jól megalapozott általános és szakmai műveltségük, fejlett pedagógiai képességeik, ön- és emberismeretük, gyermekközpontú, érzelemgazdag beállítódásuk birtokában – a családdal és a társadalmi környezettel együttműködve – alkalmasak az óvodás gyermekek tudatos fejlesztésére, nevelésére, az egyetemes és nemzeti értékek, erkölcsi normák közvetítésére." (158/1994. [XI. 17.] sz. kormányrendelet).

Hosszan tartó elemzés nélkül is kitetszik, hogy mindkét intézmény a humánumot helyezi a középpontba, amikor a gyermeki személyiség egészséges fejlődését és az azt biztosítani képes óvodapedagógus szakmai műveltségének legfőbb elemeit hangsúlyozza.

Ismeretes, hogy az intézményes nevelőmunka feladatköre az elmúlt évtizedekben alapvető változásokon ment át. Ismeretátadó funkciója differenciálódott, a nevelési reformokat elindító pedagógiai szemlélet és környezet változásainak fordulatait kell elviselnie, szocializációs szerepköre egyre szélesedik. A korábbiakhoz képest új feladatai születtek, vagy kerültek a figyelem középpontjába. A teljesség igénye nélkül emelek ki azokból néhányat.

A családi nevelés hiányosságait csökkentő, korrigáló funkció.

Megnőtt a szocializációs folyamat időtartama, ezért az intézményes nevelési szféra túlhaladja a hagyományos határokat. Megoldandó nevelési probléma az a tény, hogy minden hatodik gyermek esetében valamilyen személyiségfejlődési zavar mutatkozik, amelynek korrigálásában a szülők ritkán tudnak partnerek lenni. A közösségi keretek fellazultak, kevés a valódi, humanizált közösség, amely a pedagógiai munkát segítené. A külső hatások sorában dominánsan jelennek meg a tárgyi, anyagi értékek a humanisztikus értékekkel szemben. Jóval több elvárás, teher hárul a pedagógusokra, mint pár évtizeddel ezelőtt.

Az elmúlt évszázad végén lezajlott társadalmi-gazdasági változások következtében napjainkban a közoktatás más, mint amilyen a 70-es években volt. Szükségszerű, hogy nem maradhatott meg a régi formájában a pedagógusképzés sem. Minél gyorsabban és rugalmasan kell reagálnia a társadalmi és a közoktatási átalakulásokra ahhoz, hogy saját funkcióját ténylegesen be tudja tölteni.

Napjainkban a pedagógusképzés a felsőoktatás integrációs folyamatai közepette, tehát sajátos körülmények között kell, hogy újrafogalmazza önmagát és azokat a feladatokat, amelyekkel minél sikeresebben tudja teljesíteni a társadalmi követelményeket s meghatározott céljait.

Meglátásom szerint ma az óvodapedagógus-képzés akkor tekinthető korszerűnek, ha a szakmai ismeretek oktatásán túl előtérbe helyezi az értelmiségi életmódra való felkészítést, továbbá a hivatásra, a személyiség „megfelelő működtetésére" irányuló nevelőmunkát. Aki bármilyen életkorú emberekkel foglalkozik, az a személyiségével, mint legfőbb munkaeszközével dolgozik, s ezért a pedagógusi személyiséget éppúgy fejleszteni kell, mint a szakmai professzió legfontosabb ismereteit. Törekvése tehát a főiskolai szintű óvodapedagógus-képzésnek, hogy gyakorlatorientáltsága mellett fejlesztési szándékát a leendő pedagógusok személyiségére irányítsa.

Ezt szolgálja a tanterv folyamatos fejlesztése, a hallgatók korszerű elméleti tudáshoz juttatása a társadalmi ismeretek, a pszichológiai, a neveléstudomány és a tantárgy-pedagógiák vonatkozásában. Ezért fejlesztjük a hallgatók képességét az egységes nevelőhatás, a differenciált megközelítés, a multikulturális szemléletmód, az integráció komplex megvalósítására.

Elengedhetetlennek tartom, hogy a jövő óvodapedagógusai minden körülmények között, szakmai önismerettel el tudják dönteni, hogy: Mi a megoldandó feladat? Mit tehet? Mit tud? Miben hisz? Mitől lesz több a gyermek és saját maga? Mit kell tennie ahhoz, hogy óvodapedagógusi kompetenciája hiteles maradjon?

Mindezt nem egyszerű megoldani a hároméves főiskolai képzés során, amelyben nemcsak segítő, hanem akadályozó tényezők is működnek. Gondolok a pedagóguspálya presztízsére, a főiskolára kerülő hallgatók „merítési körére", a képzés financiális szűkösségére, az elhelyezkedés nehézségére, az információrobbanásra, az ismeretek elavulásának felgyorsulására stb.

Az óvodai nevelés csaknem két évszázados története során bebizonyosodott, hogy szükség van az óvodára, hiszen ez a legértékesebb időszak a gyermek fejlesztésében. Ebből következik, hogy szükség van és lesz a jövőben is az óvodapedagógus-képzésre, mert minden nehézség ellenére, a korszerűen képzett, magas szintű szakmai műveltség birtokában lévő pedagógus képes teljesíteni azokat a funkciókat, amelyekkel az óvoda a család nevelőmunkáját kiegészíti, vagy annak hiányait pótolja.

Ilyen szerepkörnek számít a gyerekek felkészítése az iskolai életmódra, tájékozottságuk, fizikai-pszichés-szociális képességeik olyan szintre fejlesztése, amelynek birtokában alkalmasak lesznek a céltudatos tanulásra. Sokféle ok miatt napjainkban a szülők jelentős része önállóan nem tudja elvégezni ezt a feladatot. Az óvodai nevelésnek mindig fontos alkotóeleme volt az iskolaelőkészítés, korszerű szemlélettel annak tekintjük ma is. A közoktatás régi törekvése az iskola bevezető szakaszának a közelítése az óvodához a nevelés-oktatás koncepciójában és módszereiben. Ma már ennek az elgondolásnak gyakorlati megnyilvánulásai is léteznek. (Például az általános művelődési, nevelési központok, vagy az óvodaiskolák esetében.)

A törekvés kiszélesedésének személyi feltétele a pedagógusokban rejlik. Olyan óvodapedagógusokat és tanítókat kell képezniük, akik a nevelőmunka integráns részeként folyamatossá és minőségivé tudják tenni a gyerekek alkalmassá tételét az alapvető tevékenységek (játék és tanulás) arányainak megváltoztatására.

Egyetemünk pedagógiai főiskolai karán a csaknem másfél évtizede működő óvodapedagógus-képzéssel azt is kívánjuk szolgálni, hogy az óvodapedagógia elmélete és gyakorlata hassa át a tanítóképzést, illetve a tanítóképzés régi jó hagyományai, tudományágai segítsék az óvóképzés tartalmát és minőségét. A főiskola keresettsége az alap- és továbbképzésben igazolja, hogy jó úton járunk, mert az óvodák és iskolák pedagógusai megfelelő felkészültséget kapnak gyakorlati nevelőmunkájukhoz intézményünkben.

***„A rugalmas iskolakezdés ellenére** nő azoknak a gyerekeknek a száma, akik az olvasáshoz-íráshoz szükséges valamely részképesség fejletlenségével kezdik el az iskolát. ... Ha az első évfolyamokon nem, vagy hiányosan sajátítják el az olvasás-írás jelrendszerének használatát, a későbbi évfolyamokon behozhatatlan az ebből eredő hátrány."*

(Ligeti Csákné, ÚPSZ, 2002. okt. 63. o.)

FEKETE GYULÁNÉ

Óvodánk új szerepkörben

Kaposváron a Füredi Utcai Óvoda 1920-ban kezdte meg működését, egy gyermekcsoporttal. A társadalmi elvárások, a népességnövekedés, a városrész fejlődése hosszú távra meghatározták szükségességét. Legnagyobb vonzáskörzete a szomszédságban épült lakótelep, illetve családi házas régió. 1999-ig ötcsoportos, önkormányzat által fenntartott óvodaként végezte a kisgyermekek személyiségformálását. Az 1970–80-as évek között kiemelkedő szakmai továbbképzések felvállalásával élen járt a város óvodái között.

1995 decemberétől vagyok szakmai vezetője az intézménynek. Óvodapedagógusként és vezetőként legfontosabbnak tartom a feltétel nélküli gyermekszeretetet, az elfogadást, a szülői elégedettséget – mint nevelőmunkánk minőségi mutatóját –, és a jó munkahelyi légkört.

A nevelőtestület többsége munkánk minőségi változtatására, lendületesebb léptékű haladásra szavazott, amikor elfogadta a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola vezetésének felkérését, és a kisgyermekek nevelése mellett felvállalta az óvodapedagógus-hallgatók gyakorlati képzését is. Így 1999. augusztus 15-től az akkor Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, ma Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló Óvodája vagyunk. Új funkciónkhoz a fenntartó biztosítja a működési feltételeket.

Döntésünk helyességét igazolja az elindult innovációs folyamat, mely feltételrendszerében, szakmai tudásban megváltoztatja az itt dolgozók lehetőségeit. A megkezdett beruházások biztosítják, hogy munkánkat jobb körülmények között, kevesebb óraszámmal, jobb anyagi feltételek mllett végezzük.

Szakmaiságunk az elmúlt két nevelési évben sokat fejlődött és erősödött. Rendszeres, korrekt és segítő munkakapcsolatot alakítottunk ki az Óvodapedagógia Tanszék minden munkatársával, akik gyakorlatvezetőként napi rendszerességgel részesei munkánknak. Az óvodapedagógus szakon oktató tantárgypedagógusoktól folyamatos szakmai segítséget kapunk új szerepkörünkhöz való igazodásban, a hallgatókkal történő foglalkozásokon.

Az óvodai gyakorlat kezdetét alapos előkészítés, a képzéssel kapcsolatos egyeztető munkamegbeszélés előzi meg. A kollégák innovációs készségének köszönhetően belső hospitálásokkal, tréningekkel és továbbképzésekkel folyamatossá vált az önképzés. Rendszeres az egymás munkájának megismerése, ezáltal belső értékeink, erősségeink, illetve gyengeségeink feltérképezése, egymás korrekt segítése.

Aktívabbá vált belső igényünk a továbbképzésre, például főiskolai előadásokon, szemináriumokon való részvétellel, posztgraduális tanulmányokkal. Regionális, illetve országos fórumokon képviseletünk szélesedett. Lehetőségeinket – testvérkapcsolat-felvétel – országhatáron túl is követni kívánjuk. Elgondolásainkat, terveinket az egyetemi kart vezetése támogatja, megvalósításukat segíti.

Mint közoktatási intézmény a 3–6–7 éves korú gyermekek nevelése az alapvető feladatunk, melyet helyi pedagógiai programunkban újrafogalmaztunk, illetve kiegészítettük azt a hallgatók gyakorlati képzéséből eredő feladatokat.

Bemutató foglalkozásokat tartunk a szakmai tárgyakhoz kapcsolódóan. Segítjük a főiskolai hallgatók gyakorlati próbálkozásait, önálló óvodai tevékenységükben a szakmai tanácsadó szerepét töltjük be. Módszertani szempontból segítséget adunk a gyerekekkel végzett munkájukhoz, véleményezzük eredményességét, egyengetjük pedagógusi egyéniségük fejlődését. Közben mi magunk is sokat változunk. A hallgatók a főiskolán a korszerű, tudományos, szaktárgyi, módszertani ismereteket tanulják, ezért a szakvezető óvónőknek is folyamatosan meg kell újítaniuk tudásukat. Az óvodai gyakorlatok azt a műhelymunkát jelentik, ahol a legfrissebb pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai ismeretek a gyakorlati tapasztalatokkal találkoznak.

Az intézményben folyó kettős munka gyermekeink felé biztonságot adó, szeretetteljes kisugárzású, amelyet a főiskolások jelenléte tovább erősít. arra törekszünk, hogy az óvónők és valamennyi dolgozó tevékenysége – munkakörre való tekintet nélkül – modellértékű legyen. Büszkeséggel tölt el bennünket mint nevelőközösséget a tény, hogy mertünk vállalkozni egy magasabb szintű feladatra. Közösségünk ereje pedig éppen abban rejlik, hogy a kettős feladatnak meg tudunk és meg akarunk felelni. Sikerrel pályáztunk a Comenius minőségbiztosítási rendszerre, amelytől azt várjuk, hogy képet kapunk arról: óvodánk pedagógiai közössége mennyire felel meg valamennyi partnere elvárásainak.

Leitner Sándor kari főigazgató oklevelet ad át végzett óvodapedagógusoknak

NEMESNÉ KISS SZILVIA

A helyesírás-tanítás néhány kérdésfelvetése

A gyakorló pedagógusok körében a problémafelvetések között egyre többször szerepel a helyesírás tanítása. Azon túl, hogy a tanterv változásait is követni kell, a helyesírás normatív jellegének a megítélése is megváltozott. Ennek komoly vetülete van az iskolai gyakorlat minden pontján. Az alábbiakban körüljárom a helyesírás normakérdését elsősorban a gyakorló pedagógus szemszögéből. Megvizsgálom a helyesírás-tanítás kudarcainak okait, és felvázolom a helyesírási ismeretek feldolgozásának egy lehetséges módját. Példáimat a felső tagozatos ismeretek közül vettem. Ennek oka egyrészt saját tanítási gyakorlatom, mely jórészt a felső tagozathoz kötődik, másrészt kutatási területem, melynek empirikus anyagát ebben a populációban már feldolgoztam.

A helyesírás Zsolnay József definíciója szerint: „azoknak a normáknak (hazai szóhasználattal szabályoknak) az összessége, amelyhez valamely nyelv szavainak, szókapcsolatainak, mondatainak leírása közben igazodnia kell a gyereknek és felnőtteknek egyaránt".

A mindennapi gyakorlat szempontjából nézve az, aki helyesen tud írni – a helyesírási problémától függően –, kétféle módon alkalmazkodik a szabályokhoz (normákhoz). Vannak olyan helyesírási normák, amelyeket nem kell felidézni, és helyesen írja le a kérdéses nyelvi egységet (pl. időtartam-jelölés); és vannak, amelyekhez fel kell idéznie a problémára vonatkozó nyelvtani ismereteket, s az azokhoz kapcsolódó helyesírási normát (pl.: az összetett mondatok tagolása).

A helyesírás tudása két szempontból közelíthető meg. Az egyik az automatizmusok meglétét feltételezi (ez helyesírási készségnek nevezhető), a másik a helyesírási szabály gyors felidézését követeli meg.

A helyesírás megítélése azonban a mai kor embere szemszögéből megváltozott.

Ha e tevékenységnek az oktatás egészében betöltött szerepét vesszük figyelembe, akkor az írásbeli nyelvi norma kérdése a kereszttantervi tartalomnak (cross-curriculumnak) kell, hogy megfeleljen. Vagyis az írásbeliség nyelvi normáinak megítélését az összes tantárgy esetén figyelembe kellene venni. Az iskolai munka minden írásbeli produktumát helyesírási szempontból is értékelnünk kellene.

A helyesírás normajellege azonban egyre relativizálódik. A megítélést nézve két probléma merül fel.

1. Ha nem írjuk elő a normakövetést, akkor nem kell állandóan, minden nyelvhasználati helyzetben megkövetelnünk a tökéletes helyesírási tudást. Így csak az anyanyelvi órákra korlátozódik a helyesírás értékelése.

Ha megköveteljük, akkor minden írásbeli nyelvhasználati szituációt értékelni kell. Ehhez nélkülözhetetlen az, hogy minden pedagógusnak megfelelő helyesírása legyen.

2. A másik probléma a fent említett helyzetből fakadóan a helyesírási tudás fokának a kérdését veti föl.

Ha azt mondjuk, hogy a kézírás minőségének egyik mutatója a helyesírás, és minden nyelvhasználati helyzetben megköveteljük annak tökéletességét, akkor minden értékelési helyzetben rutinszerűen kell-e alkalmazni a helyesírási tudást segédeszköz nélkül, vagy megengedhető-e a segédeszköz (Tanácsadó szótár, Helyesírási szabályzat) használata.

A „minden értékelési helyzet" a vizsgahelyzetekre is vonatkozik, az érettségire is. Így átértékelődik a nyelvhasználati tevékenységek minősítésének és megítélésének a köre.

A probléma aktualitását az érettségi 2005-re tervezett reformja is megkívánja. Ugyanis e tervezet szerint használható lesz az írásbeli vizsgaszituációban az Akadémiai Helyesírási Szabályzat. Ennek következményeként mérhető igényként merül fel a helyesírási segédeszközök használatának tudása. (Tehát tudja-e használni igényeinek megfelelően a tanuló e segédleteket, illetőleg kifejlesztettük-e az önellenőrzés igényét bennük.)

Azonban ahhoz, hogy értékelni tudjuk, meg kell vizsgálni, melyek a tevékenységhez szükséges ismeretek taníthatóságának feltételei.

A 70-es években Orosz Sándor végzett kutatást, amely a helyesírási tevékenység főbb jellemzőit vizsgálta. A helyesírással kapcsolatban a készség fogalmát szokták említeni a pedagógiai gyakorlatban. Azonban a készség és a jártasság fogalma nem tisztázott egyértelműen. Ezért célszerűbb a tevékenység szót használni helyettük, mert a helyesírási tevékenységben eszközként funkcionálnak a nyelvtani és helyesírási ismeretek.

Ilyennek tekintjük a helyesírási alapelveket, a részrendszereit, a rendszerének logikáját, s minden olyan szabályt, amely konkrét helyesírási művelet leírását adja. Orosz Sándor szerint a helyesírás, mint minden tevékenység, műveletekre bontható. Ezeket szabályok írják le, s minél pontosabbak, annál eredményesebben taníthatók.

1922 óta (amikor az Akadémia elfogadta a Simonyi Zsigmond-féle praktikus változtatásokat) a mindenkori Akadémiai Szabályzat előírásaihoz igazodik az iskolai helyesírás-tanítás. Azonban meg kell jegyeznünk, hogy az Akadémiai Szabályzat nem kifejezetten a tanítás szempontjait veszi figyelembe. Bonyolult szabályrendszere (egyes pontokban következetlensége) az iskolai anyanyelvi nevelés teljes időtartamát megköveteli az alsó tagozattól egészen a gimnáziumig. Sőt, a felsőoktatásra is át kell, hogy terjedjen.

Tegyünk rövid kitérőt a helyesírás pszichológiai hátterével kapcsolatban.

E téma részletes kifejtése nem célom, azonban a későbbi kérdésfeltevések szempontjából fontos a rövid bemutatása.

A szóképzetnek az idegrendszer működése szempontjából három eleme van, mely egyenként két-két részből áll: a hangképből, az írásképből és fogalmi elemből. A hangkép áll a hallási (akusztikai) képzetből és a beszédizom mozgási képzetből. Az írásképhez szükséges a látási (vizuális) képzet és az írást létrehozó izommozgási képzet. A fogalmi elemet az objektív képzet és ezt kísérő érzelmi hangulat alkotja. Ezek meghatározott összefüggésben vannak egymással, s a kapcsolatok a helyesírásnál változatokban jönnek létre. Kialakulását az egyén emlékezeti típusa (látási, hallási, motorikus) is befolyásolja. Így a helyesírási tevékenység alapja a tárolás. A szavak írásképe a sokszori ismétléssel véződik be. Hatékonysága minél több érzékelési terület bevonásának a függvénye az ismétlés során (vizuális, akusztikai és szenzomotorikus észleléssel bővíthető).

A tárolás alapfunkcióját egészítik ki a megismerő segédfunkciók: analízis, szintézis, konkretizálás, absztrahálás és az analógia, mint gondolkodási művelet. Tehát az úgynevezett helyesírási érzék legfőbb összetevői: az emlékezet és az analógia. Az írásbeli hibák e pszichikai funkciók valamelyikének zavaraiból adódnak.

Az írásnál a szó helyes sémáját kell tudatunkban tartani. Így az íráskép váza (szóséma) az olvasás-írás és helyesírás-tanítás eredményeként jön létre. Ha tehát feltesszük a kérdést, hogy miért írják le tanítványaink rosszul a szavakat, akkor feltételezhetően az ismeretek tanításával kapcsolatos hiányosságokat fedezhetünk fel. Vagyis a gyakorlás hiányát, esetleg a helytelen analógia kialakítását említhetjük okként.

Nézzük meg az elmondottak után (a hibázás lélektani okait ismerve), hogy milyen hatékonyabb módja van a helyesírási ismeretek tanításának.

Hoffmann Ottónak van igaza, amikor a helyesírás rendszemléletét hangsúlyozza a tanítás során. Ez a megállapítás lesz a kiindulópontja helyesírás-tanítási javaslatomnak.

A helyesírással foglalkozók nagy része a nyelvtant és a helyesírást elválaszthatatlan egységnek tekinti. Így háttérbe szorul annak önálló logikája. Valóban szorosan összekapcsolható a két fogalom, de az utóbbi önálló rendszerrel is rendelkezik, mellyel érdemes megismertetni a tanulókat. Nem elszigetelten, kiegészítő tevékenységként kell értelmezni, hanem állandó használatára és fejlesztésére van szükség.

A fent említett rendszer alapja helyesírásunk alapelvei.

A magyar helyesírás betűíró rendszerű és hangjelölő jellegű írásrendszer. Minden hangnak egy-egy betűjegy felel meg (kivétel a *j* hang).

Alapelveit tekintve két fő elv jellemzi: a kiejtés és a szóelemzés elve. Ezeket keresztezi a két kisebb jelentőségű, a hagyomány és az egyszerűsítés elve. Az ötödiket nem szokták említeni, de létezik a jelentés-elkülönítés, bár ez a helyesírásunk többi alapelvét is felhasználja. Ide tartozik az egybeírás és különírás, amely a legfontosabb értelemtükröző eszköze a helyesírásunknak. Úgy vélem, nem hangsúlyozzuk megfelelően ennek az elvnek a létét. Az anyanyelvi nevelést figyelembe véve a helyesírási ismeretek tanításán belül a szóösszetételek és ezekkel kapcsolatos helyesírási ismeretek megismertetése hetedik osztály végén kerül elő a jelzős szószerkezetek tanítása után. Az év végén vagy már nem fordítanak figyelmet ezek gyakoroltatására, vagy egyszerűen nem jut rá idő, így a nyolcadik osztályos tananyag elejére kerül. Tehát jobb esetben is a tanuló 13 éves korban találkozik először a probléma magyarázatával. Addig nagyon sokszor látja a helyesírási tevékenység kapcsán, de magyarázatát mindig későbbre teszi a pedagógiai gyakorlat.

Ezért a helyesírás rendszerszemléletét kellene figyelembe venni az anyanyelvi nevelési folyamatában. Az említett alapelvek képezhetnék ennek vázát, s az ismereteket részrendszerébe elhelyezve taníthatnánk. Így jutna elegendő idő a jelentés-elkülönítés elvének mélyebb vizsgálatára és gyakoroltatására. Mivel a helyesírás tárolásfüggő (lásd feljebb), így a gyakorlás mennyisége és minősége is alapvető követelmény.

Az ismeretek rendszerbe illesztése analógiákon alapul. Így az újakat mindig a már tanult tényekkel összevetve kell bevezetni, megvizsgálva a hasonlóságokat és különbségeket. Egy-egy ismeret az évek során számtalanszor előjöhet, s hozzákapcsolva a gyakorlásra is van elegendő lehetőség. A különbségek vizsgálatával elérhetjük azt, hogy a tanulók az új információkat azonnal mondatba ágyazva, beszédszituációhoz rögzítve alkalmazzák.

Az alábbiakban nézzünk néhány példát arra, hogy egy adott helyesírási ismeretet milyen részrendszerbe illesztve taníthatunk.

Magánhangzó időtartama:

öntő, sütő, óvó	*sütöde, öntöde, óvoda*
lassú, fésű, köszörű	*lassul, fésül, köszörül*

A fent bemutatott szócsoportok mondatban való alkalmazást igényelnek. Vagyis „a főnevek végén lévő magánhangzó mindig hosszú" szabály kivételeit tanításakor az analógián alapuló a hosszú változatokat is megmutatjuk.
Hasonlóan az eset a fenti példák mindegyikénél.

Második példa:

A mássalhangzó hosszúságát váltakoztató többalakú toldalékainak szabályát (rövid mássalhangzós alak a mássalhangzóra végződő, a hosszú mássalhangzós alak a magánhangzóra végződő tőalakhoz járul) többnyire csak a múlt idő jelének tanításakor hangsúlyozzuk.
De van más eset is, amikor ugyancsak ezt a szabályt kell alkalmazni, vagyis a fenti szabály analógiájára taníthatóak:

	rövid alak	hosszú alak
múlt idő jele	*aludt*	*olvasott*
a befejezett melléknévi igenév képzője	*csapolt sör*	*olvasott könyv*
elavulóban lévő helyhatározó rag	*Kolozsvárt*	*Pécsett*
határozószó	*kint*	*ott*
középfok jele	*idősb*	*idősebb*
a -tyú, -tyű, -ttyú, -ttyű képzőszerű toldalék	*sarkantyú*	*dugattyú*
a felszólító mód rövidebb alakja	*írd*	*lődd*
az l, ll igeképző	*piroslik*	*zöldell*
a t végű igékhez járuló műveltető képző	*festet*	*taníttat*
a t végű névutó	*közt*	*között*

A harmadik példa az egybeírás, különírás témájára vonatkozik:

Különírjuk	Egybeírjuk	Kötőjelesen írjuk
a mellérendelő kapcsolatok közül az összetett szót, ha		
halmozott mondatrészek	csak a végén toldalékolom	mindkét tagját toldalékolom
apja, anyja eljött	*mendemondát*	*eszik-iszik*
		vagy egyiket sem toldalékolom
		egy-egy
A földrajzi nevek közül az		
államneveket	országneveket	földrajzi közneveket
Magyar Köztársaság	*Lengyelország*	*Atlanti-óceán*
a megyéket	országrészneveket	A kettős neveket
Somogy megye	*Dunántúl*	*Holt-Tisza*

a helységrészneveket	a helységneveket (ha az utótag nem szerves része a névnek)
Ferencváros	*Kiskőrös*

A példák alapján az is látható, hogy a helyesírási ismereteket nem minden esetben kell az anyanyelvi tevékenység során a nyelvi tényekkel együtt tanítani. Nem szükséges mindig ragaszkodni a leíró grammatikához az ismeretek bevezetésekor, és a rögzítésekor sem. Vagyis felvetődik annak kérdése, hol mikor és milyen mértékben függvénye a helyesírás ismereteinek a nyelvi ismeret. Függetleníthető-e a helyesírás a nyelvtantól?

A helyesírás és a nyelvtani szabályrendszer összefüggése nyilvánvaló. A helyesírási szabályok a nyelv működési törvényein alapulnak, nyelvtani fogalomhoz kötődnek. Azonban nem minden esetben kell ragaszkodnunk ehhez a kapcsolathoz. Természetesen van olyan, amely megértéséhez szükséges a nyelvi tény tudása. A rendszerszemlélet tükrében és a részrendszereket alapul véve azonban nem mindig lesz feltétele a nyelvi ismeret a helyesírási tevékenységnek.

Összegyűjtve a kerettanterv 11 és 14 évesek anyanyelvi ismereteire vonatkozó követelményeit, közülük a helyesírási és a nyelvi ismereteket válogattam ki. Ezeket az együtt tanítható-ságuk szerint (a helyesírás rendszerszemléletét hangsúlyozva) mutatom most be.

Együtt tanítható helyesírási ismeretek 11 évesek esetén: a helyesírás rendszerének az ismerete (alapelvei).

A nyelvi ismerettől függetlenül tanítható és gyakoroltatható helyesírási ismeret: a kiejtés elvének megfelelő helyesírási ismeretek, azok folyamatos gyakorlása, valamint az elválasztás szabályai.

A tanterv nem említi, de fontos az írásbeli közlés esztétikai és tipográfiai követelményeinek tanítása (olvashatóság, áttekinthetőség, elrendezés, tagolás), a betűformák, írásjelek folyamatos gyakorlása. A levélforma helyesírási vonatkozásai. Bekezdésnyi szöveg formai követelményei, formabontó variánsai. Ezeket mind függetleníthetjük a nyelvi szabályoktól.

12 éves korosztálynál együtt szerepelhet a szófajok helyesírási tudnivalói közül: a családnevek, határozószók, *ly*-es szavak írása, a kiejtés és szóelemzés elvének érvényesülése az igeragozásban, egybe-, külön- és kötőjeles írás (tulajdonnév, számnév, határozószó, igekötő, viszonyszó esetén; rövid és hosszú toldalékok kapcsolódásának szabályai), múlt idő jele, melléknévi igenév írása, középfok jelölése.

Nyelvi ismeret nélkül taníthatóak: képzett, összetett szavak, mozaikszók, rövidítések, köznevesült szók szótári és toldalékolt formája, tömbösített szókapcsolatok, tőhangzó rövidülése. A kialakított helyesírási részrendszerek megszilárdítása állandó gyakorlással történhet. Helyesírási és tipográfiai problémák. (Ez utóbbiakat nem találjuk meg a tanterv tartalmai között.)

13 éveseknél a szöveg- és mondatalkotáshoz kapcsolódó írásjelek használata együtt tanítható a nyelvtannal.

Azonban attól függetlenül is figyelmet kell szentelni a „látható" nyelv, a „beszélő" írásjelek bemutatásának versben, képekben, prózában. Hol milyen eszközökkel befolyásolható a mondanivaló hatékonysága (erre szintén nem tér ki a tanterv).

A 14 éveseknél az íráskultúra követelményeihez szükségesek a nyelvi ismeretek, a helyesírási rendszer áttekintéséhez nem. Továbbá meg kell tanítanunk az elektronikus levelezés normáit is.

E két terület különválasztásával korábban vezethetünk be helyesírási szabályokat, és többet is gyakoroltathatjuk őket. A pedagógiai gyakorlat az, hogy csak az új nyelvi anyaggal együtt mutatjuk meg a helyesírási ismereteket, és a gyakorlás is nagymértékben tőlük függ. Így nem elégszer találkozik a tanuló egy-egy problémával, nem kerül tudása a készség szintjére.

A helyesírással kapcsolatban az anyanyelvi nevelés során természetesen még számos dolog felmerül. Most azonban csak normatív jellégének megítélésével kapcsolatos kérdéseket, a hibázás pszichikai okait és a helyesírási ismeretek taníthatóságának egy fajta megközelítését ragadtuk ki.

Összegzésül mit állapíthatunk meg a bemutatottakról?

Tény, hogy az egész iskolai nevelésben hangsúlyoznunk kell a helyesírási szabályok betartását. Kérdés marad továbbra is az, ha értékelünk, kit nevezünk jó helyesírónak? Azt, aki szabályzat nélkül bármikor mozgósítani tudja írásbeli tevékenysége során ezeket az ismereteket, vagy aki gyorsan és megfelelően használja segédeszközeit, és segítségükkel megoldja az aktuális helyesírási problémát.

A hibák mögött gyakran a kevés, nem következetes gyakorlás és rossz analógia áll. A helyes analógiás sorok kialakításához, a helyesírás logikus belső rendszere adhat megoldást. A látszólag bonyolultabb tanítási metódussal (melyet nehezít az is, hogy a tankönyvek nem eszerint épülnek fel) időt takarítunk meg, és biztosabb helyesírási tudást érhetünk el.

Bár a mindennapi életben a jó helyesíró presztízse egyre csökken, mégis azt mondhatjuk, hogy az írásbeli munkák egyik értékmérője továbbra is a helyesírás. Így a megítélésén túl a tanításával kapcsolatos kérdések mindig időszerűek maradnak.

Jegyzet

HOFFMANN OTTÓ: *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

HORVÁTH ZSUZSA: *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés – Értékelés – Vizsga.* OKI Bp., 1974.

Írógép és helyesírás. szerk.: Grétsy László és Kovalovszky Miklós Nyelvművelő kézikönyv. Akadémiai Kiadó, 1980.

OROSZ SÁNDOR: *A helyesírás fejlődése.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.

SZATHMÁRI ISTVÁN: *A magyar helyesírás alapjai.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

TOLCSVAI NAGY GÁBOR (szerk.): *Nyelvi tervezés.* Tanulmánygyűjtemény. Universitas, 1998.

TOLCSVAI NAGY GÁBOR: *A nyelvi norma.* Nyelvtudományi Értekezések 144. sz. Akadémiai Kiadó, 1998.

ZSOLNAY JÓZSEF: *Tanítási program 6. osztály.* Nyelvi irodalmi kommunikációs tanítási programok, tankönyvek, tanári kézikönyvek. 1990.

SZABÓNÉ BOROS SZILVIA

2. osztályos tanulók fejlesztését célzó munkaterv

Helyzetelemzés

1. *OSZTÁLY:*

2. b-c; *Létszám:* 28 fő; *Fiú:* 15 fő; *Leány:* 13 fő
Fizikai dolgozók gyermekeinek száma: 13 fő; *Hátrányos helyzetű tanulók:* 9 fő;
Veszélyeztetett tanulók: 2 fő

2. *EGÉSZSÉGÜGYI FEJLETTSÉG:*

Korának megfelelő: 24 fő; *Fejletlen:* 2 fő; *Túlfejlett:* 2 fő; *Túlkoros (ismétlő):* 2 fő;
Rendszeres gyógyszerfogyasztó: 1 fő; *Balkezes:* 2 fő; *Szemüveges:* 2 fő; *Beszédhibás:* 2 fő;
Rossz testtartású: –

3. *IDEGÁLLAPOT:*

Kiegyensúlyozott: 22 fő; *Gátlásos:* 3 fő; *Agresszív:* 1 fő; *Hiperaktív:* 2 fő

4. *LAKÁSVISZONYOK:*

Családi ház: 15 fő; *Saját lakás:* 9 fő; *Szolgálati lakás:* – fő; *Önkormányzati bérlakás:* 3 fő;
Albérlet: 1 fő;

5. *CSALÁDI HELYZET:*

- *Teljes család:* 23; *Csonka család (elvált):* 4; *(özvegy):* 1; *Nagyszülő neveli:* –
- *Egygyermekes család:* 7; *Kétgyermekes család:* 14; *Háromgyermekes család:* 4;
Háromnál több gyermeket nevelő család: 3
- *Munkanélküli szülők (apa):* 2; *(anya)* 4;
- *Nyaralóval rendelkező család:* –; *Autóval rendelkező család:* 18; *Színes televízióval rendelkező család:* 28; *Telefonnal rendelkező család:* 21

6. *KÉSZSÉGEK, KÉPESSÉGEK:*

	Jó	*Közepes*	*Gyenge*	*Összesen*
Figyelem	10	15	3	28
Emlékezet	11	13	4	28
Képzelet	8	14	6	28
Gondolkodás	10	14	4	28
Szóbeli kifejezőkészség	11	13	4	28
Esztétikai érzék	15	7	6	28
Önállóság	17	10	1	28
Közösségi magatartás	11	14	3	28

7. *ÉRTELMI SZINT:*

A feladatot megérti, önállóan kivitelezi (jó): 10 fő; *A feladat megértése közepes, kevés segítséggel megoldja (megfelelő):* 14 fő; *A feladatot lassan érti, segítségre szorul a megoldásban (gyenge):* 4 fő;
Nem képes dolgozni: –

8. *NEVELTSÉGI SZINT:*

Nyugodt, kiegyensúlyozott gyermek: 14 fő; *Elkényeztetett gyermek:* 4 fő; *Elhanyagolt gyermek:* 1 fő;
Nehezen nevelhető gyermek: 3 fő; *Nevelési tanácsadásra javasolt gyermek:* 2 fő

9. *KÜLÖNÓRÁK:*

Angol: 13 fő; *Német:* 11 fő; *Zeneiskola:* 4 fő; *Tánc:* 1 fő; *Hittan: (katolikus):* 8 fő; *(református):* –

10. *RENDEZVÉNYEK, ÜNNEPÉLYEK, HAGYOMÁNYOK:*

Gyerekek névnapja, születésnapja minden hónapban. Deák-nap október hónapban. Télapó ünnepély osztálykeretben. Karácsony osztály és iskolai szinten. Farsang alsó tagozatosoknak osztályszinten. Anyák napja osztálykeretben. Madarak és fák napja iskolai keretben. Sportnap tavasszal. Gyermeknap májusban. Pedagógusnap júniusban. Színházlátogatás ősszel és tavasszal.

Elemzés

A napközis csoport két osztály gyerekeiből tevődik össze. Létszáma magas, 28 fő, 13 leány és 15 fiú. Az, hogy két osztályból tevődik össze a csoport, bizonyos fokig meghatározza magatartásukat is. A fiúk és a lányok között is vannak problémás gyerekek. A gyerekek rendelkeznek már bizonyos fokú feladattudattal, szívesen jönnek iskolába, kezdeti félénkségük elmúlt. Képesek egyszerű feladatok önálló végzésére, az önkiszolgálásra. Tanszereiket már megismerik, de rendben tartásuk még nem kielégítő.

FELADAT: Tanszereiket rendben helyezzék el a padban. Vigyázzanak épségére, tisztaságára. Az osztály rendjét is őrizzék meg. Néhány tanulónál az önkiszolgálással járó feladatokat fejleszteni kell: pl. evőeszköz használata, terítés stb. Az iskolai tevékenységek közül a tanulás került a középpontba. Ez általában egyéni és közösségi munkára tagolódik. A közös munka, tanulás megkívánja a rendet, fegyelmet, a figyelem összpontosítását., a társak iránti csendes figyelmet. Ezeknek a szempontoknak, kevés kivétellel, eleget tesznek.

KIVÉTELEK: Akik csak rövid ideig tudnak figyelni, ill. türelmetlenek társaikkal szemben.

CÉLKITŰZÉS: Ezeket a tanulókat képessé tenni arra, hogy figyelmük tartós legyen. Sikerélményt biztosítani a kezdő időszakban is, hogy érezzék: munkájuk erőfeszítés eredménye. Vannak az osztályban kitartó, fegyelmezett gyerekek, őket példaképül kell elfogadtatni a többi tanulóval. A tanulási tevékenység figyelemkoncentráltságra késztet, és alkalmat ad az önellenőrzésre is. Itt precíz, pontos munkavégzésre kell nevelni őket.

BESZÉDKÉSZSÉGÜK nagyon megosztott, a bő szókincsű, folyamatosan beszélő gyermek kevés. Többségük visszafogott, gyér szókincsű, csak szavakban fejezik ki magukat.

SÚLYOS BESZÉDHIBÁSOK: Ők logopédiai foglalkozásra járnak. Feladatunk: szókincsfejlesztés – mondókák, versek, mesék, dramatikus játékok, bábozás segítségével. Mozgékonyságuk nagyfokú, ezért sok mozgással járó tevékenységet kell tervezni az év folyamán (szünetekben, szabadidős foglalkozáson).

ESZTÉTIKAI ÉRZÉKÜK általában a lányoknak fejlettebb, ők többnyire estig tiszták. Hajukat, ruházatukat, táskájukat, padjukat jobban rendben tartják, mint a fiúk., akiknek többsége már délelőtt maszatos, ami azonban nem zavarja őket. A csoport létszámához viszonyítva sok a hátrányos helyzetű gyerek, akiknek az általános higiéniája nem kielégítő.

FELADAT: Szépérzékük fejlesztése. A világ egyéb szépségeinek bemutatása. Megfelelő higiéniára szoktatás.

A tanév feladatai

KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS: A tevékenységrendszer kialakítása. A mindennapi élet megszervezése. A felelősi hálózat kiépítése. A felelősök önálló munkára nevelése. A csoportokban végzett elemi készségek kibontakoztatása. A közös munka önállóságának fejlesztése. A közösségi tudat kialakítása. Az egyén bekapcsolódása a közös munkába. Az együttéléshez, együttműködéshez szükséges elemi szokások kialakítása. Érintkezési stílus, hangnem kifejlesztése, az együvé tartozás élményeinek biztosítása. A vezető mag kialakulásának diszkrét támogatása.

TANULMÁNYI MUNKA: Az egyéni ütemben történő tanulás, a tevékenység önálló megszervezése. A figyelemre, koncentráltságra késztetés. Megbízható önellenőrzésre késztetés. Munkafegyelemre szoktatás. A társak iránti figyelem, türelem kialakítása. Sikerélmény biztosítása, pozitív élménynyújtás. Segítségnyújtás egymásnak. Megteremteni a légkört a szellemi munkához. Rangot adni az redményes munkának. Alapkészségek rendszeres gyakorlása. A hátrányos helyzetű tanulók segítése. Felzárkóztatás. Tehetséggondozás.

FŐBB TANULÁSI TECHNIKÁK ELSAJÁTÍTÁSA: A tanszerek, eszközök célszerű elhelyezése, rendeltetésszerű használata. Az életkornak megfelelő kézikönyvek, ismeretterjesztő könyvek, foglalkoztató füzetek használata. (Ablak Zsiráf, Gőgös Gúnár, A természet csodái, Csodaország A-tól Z-ig, Gyermekenciklopédia stb.) Verstanulás technikájának elsajátítása. Az olvasmányok tartalmának elmondása, technikája. Önellenőrzés.

SPORT - JÁTÉK TEVÉKENYSÉG: Elsődleges cél: a kitartásra, küzdésre, „veszteni tudásra" nevelés. Biztosítsa a felüdülést, pihenést, szórakozást. Kapcsolódjon a tanórák anyagához. Pl.: anyanyelvi játékok, matematikai, logikai játékok, testnevelési, mozgásos játékok, rajzos feladatkörjátékok Játékszabályok betartása. A csapatszellem kialakítása, a kudarcból adódó konfliktusok elkerülése. (Ne csúfolódjanak!) A játékok rendeltetésszerű használata, balesetveszély elkerülése, illetve megelőzése figyelemfelhívással. Legyenek bátrak, segítőkészek, igazságosak. Tanítsanak meg egymásnak is játékokat, vegyenek részt sportrendezvényeken.

KULTURÁLIS TEVÉKENYSÉG: A tanítási órákon tanult tananyag mélyebb, élményszerűbb elsajátítása. A tanulók képességeinek, készségeinek fejlesztése, a sikerélmény biztosítása minden tanuló számára. A helyi kulturális intézmények rendszeres látogatása. Pl.: Dráva Múzeum, művelődési ház, iskolai könyvtár, városi könyvtár. Rendezvényeken való részvétel. Színházlátogatás (Kaposvár). Bábszínház.

TECHNIKAI TEVÉKENYSÉG: Az eszközök megismerése (olló, kés, ragasztó, festék, zsírkréta, stb.) rendeltetésszerű használata, a baleset megelőzése. Az esztétikai nevelés, az ízlés formálása. Kézügyesség fejlesztése. Tisztaságra, az anyag felhasználásában takarékosságra nevelés. Önbizalom erősítése. A kreativitás fejlesztése. A tanulók érzelmi előkészítése az ünnepekre, ezzel kapcsolatos ajándékkészítés. (Hagyománytisztelet)

SÉTA - KIRÁNDULÁS: Biztosítsa a pihenést, felüdülést, kikapcsolódást. Koncentráció: technika, természetismeret tantárgy. Közvetlen és tágabb környezetünk megismertetése. Intézmények, üzemek, stb. látogatása. A látottak, tapasztaltak felhasználása a tanítási órákon. A természet megismerése, gyűjtemények készítése, értékelése. A környezetvédelem fontosságára nevelés. A séta során a helyes viselkedés, közlekedés elsajátítása, gyakorlása zárt rendben, helyet adva a többi gyalogosnak! Tudjanak tájékozódni, kérdezni, tájékoztatni.

ÉRTÉKELÉS: Naponta a napi, hetente a heti tevékenységet értékeljük. (Munka, fegyelem, figyelem, szorgalom.) Önértékelésre nevelés. Az osztálytársak tevékenységének igazságos és valósághű értékelése, a pozitívum kiemelése.

Követelmények

TÁRSAS MAGATARTÁS: Tudják valamennyi csoporttársuk nevét (családi és keresztnév). Rendelkezzenek legalább egy kölcsönös, rokonszenvező kapcsolattal. Ismerjenek rá a helyes és helytelen magatartásra, alkossanak véleményt róla. Ismerjék és alkalmazzák a mindenkori szokások és cselekvések szintjén a közösségi együttélés szabályait. Ismerjék és alkalmazzák a különböző tevékenységeknek megfelelő magatartási szabályokat. Legyenek tekintettel társaikra tevékenységeikben, mutassanak készséget az együttműködésre. Ismerjék a csoportban szokásos felelősi teendőket, legyenek képesek valamennyi felelősi teendő ellátására.

MUNKA: Legyenek képesek az étkezésnél önmagukat és társaikat kiszolgálni. Vegyenek részt a csoportterem és az iskola tisztántartásában és rendben tartásában. Váljék igényükké a rend és tisztaság. Vegyenek részt az esztétikus csoportterem kialakításában. A tanuláshoz szükséges eszközöket használják célszerűen. Ismerjék és alkalmazzák a tantárgyak célszerű, egyéni sorrendjét.

SZABADIDŐ-FELHASZNÁLÁS: Legyenek képesek hosszabb ideig elmélyülten tevékenykedni a rendelkezésre álló játékokkal, anyagokkal, eszközökkel. Használják önállóan, rendeltetésszerűen a játékokat, anyagokat, eszközöket. Kapcsolódjanak be a kiscsoportok tevékenységeibe, vegyenek részt a tevékenység előkészítésében. Törekedjenek a játékok, eszközök megóvására, az anyagokkal való takarékosságra, a ruhájuk és a terem tisztaságára, rendjének megőrzésére. Vegyenek részt dramatikus játékokban, bábjátékban, játékukkal érzékeltessék a szereplők magatartását. Nézegessék, olvasgassák rendszeresen a gyermekkönyveket, gyermeklapokat. Alkalmazzák a rajzórán megismert legegyszerűbb festői, grafikai műveleteket, plasztikai formákat, használják az ehhez szükséges anyagokat. Ábrázoljanak elképzelés alapján mese és olvasmányélményeket jellegzetes színekkel, formákkal a síkban és a térben. Vegyenek részt énekes-mozgásos gyermekjátékokban.

Tudjanak papírból és más anyagból egyszerű játékokat készíteni. Tudjanak építőkockákkal, szerelőelemekkel egyszerűbb játékokat építeni. Vegyenek részt aktívan a játékokban, alakuljon ki bennük a szerepekkel való azonosulás képessége.

A séták, kirándulások során tapasztaltakat alkalmazzák a tanítás-tanulás folyamatában.

EGÉSZSÉGES ÉLETMÓD: Tudják és alkalmazzák a helyes étkezési és testápolási szokásokat. Ismerjék a napirendjüket és időbeosztásukat.

Havi tervezés: I. félév

SZEPTEMBER

	Tanulmányi munka	*Tanulási technika*	*Szabadidős tevékenységek*	*Szervezési feladatok*
1. hét	*MAGYAR:* Ismerkedés az új csoporttagokkal. Beszédük, helyesírásuk megfigyelése. *MATEMATIKA:* Tárgyak, személyek tulajdonságai, csoportosításuk. *TERMÉSZETISMERET:* Miről tanultunk az első osztályban?	A tanszerek előkészítése, célszerű elrendezése. Az előkészület menete, sorrendje. Délutáni napirend megismerése, gyakorlása.	*TECHN. TEV.:* Tanszerek rendje. Táskák helye. *KULT. TEV.:* Első osztályban tanult mondókák, versek. *JÁTÉK, SPORT:* Körjátékok ismétlése. *ISK. KÍV. PROGRAM, SÉTA.:* Az iskola, napközi újbóli felfedezése.	A berendezési tárgyak használata. Házirend megismerése. *HETI CÉL:* Barátot választok.
2. hét	*MAGYAR:* Beszédünket, írásunkat mondatokra tagoljuk. Versszak, verssor, rím. *MATEMATIKA:* Halmazok összehasonlítása. *TERMÉSZETISMERET:* Hol élek?	A tanulás rendjének megbeszélése. Naponta gyakorlás, ellenőrzés.	*TECHN. TEV.:* Papírmunka: füzetek, tankönyvek bekötése. *KULT. TEV.:* Ének-zene: első osztályban tanult dalok ismétlése. *JÁTÉK, SPORT:* Reflex játékok. *ISK. KÍV. PROGRAM, SÉTA.:* Az iskola környéke. Ki merre megy haza?	Szokásrend kialakítása. Köszönés gyerekeknek, felnőtteknek. Felszerelések helye és rendje. *HETI CÉL:* Segítsünk egymásnak!
3. hét	*MAGYAR:* Az elbeszélés mondanivalója. Betűk alakítása, kapcsolása (szavak, mondatok). *MATEMATIKA:* Halmazok változtatása. Tájékozottság a 10-es számrendszerben. *TERMÉSZETISMERET:* Közlekedj helyesen!	A beszéd megértésének figyelése. Egyszerű mondatszerkesztési gyakorlatok. Szövegnek olvasás gyakorlása. Viszonyítások.	*TECHN. TEV.:* Az osztály díszítése. *KULT. TEV.:* Iskolás vagyok: mesék, versek. *JÁTÉK, SPORT:* Ugróiskola *ISK. KÍV. PROGRAM, SÉTA.:* Csoportos közlekedés gyakorlása.	A mosdó, WC rendje. Az elektromos berendezésekhez nyúlni tilos! *HETI CÉL:* Értékeld társaid munkáját!
4. hét	*MAGYAR:* Lényegkiemelés kérdések segítségével. Hang és betű. *MATEMATIKA:* Halmazok összehasonlítása, meg- és leszámlálás alapján. Biztos számfogalom 20-as számkörben. *TERMÉSZETISMERET:* Évszakok, hónapok.	Szituációs játék Szétválogatások rendezések.	*TECHN. TEV.:* Levéllenyomat készítése. Levélpréselés. *KULT. TEV.:* Mese dramatizálása. *JÁTÉK, SPORT:* Gyertek haza libuskáim! *ISK. KÍV. PROGRAM, SÉTA.:* Levélgyűjtés.	Hogyan kerüljük el a baleseteket? Kulturáltan viselkedjünk az ebédlőben. *HETI CÉL:* Fogadj szót az ügyeletesnek!

Október

	Tanulmányi munka	*Tanulási technika*	*Szabadidős tevékenységek*	*Szervezési feladatok*
1. hét	*Magyar:* Az ábécé és a betűrend. Pontos, értő olvasás gyakorlása. *Matematika:* Számok írása, olvasása 100-ig. *Természetismeret:* Az erdő.	Hogyan tanuljunk könnyen verset? Helyi érték biztos ismerete (egyes, tízes fogalma).	*Techn. tev.:* Gyurmázás: Őszi gyümölcsök *Kult. tev.:* Versek az őszről *Játék, sport:* Házatlan mókus *Isk. kív. program, séta.:* A fák megfigyelése.	Megemlékezés az aradi vértanúkról. A kulturált étkezés gyakorlása. *Heti cél:* Munka közben az asztalomat rendben tartom.
2. hét	*Magyar:* A négy évszak jellemzőinek, sorrendjének megfigyelése. A betűrend gyakorlása. Alsó ívelésű betűk. *Matematika:* Összeadás kerek tízesekkel. *Természetismeret:* Az erdő szintjei	Hangos olvasás gyakorlása. Helyes hangszín alkalmazása. Műveletfogalom építése tevékenységgel.	*Techn. tev.:* Gyümölcsöstál tépéssel, ragasztással. *Kult. tev.:* Versek az állatokról. *Játék, sport:* Sorversenyek *Isk. kív. program, séta.:* Termések gyűjtése	A segítségkérés módja. Tanszerek megbecsülése, takarékosság. *Heti cél:* Vigyázok a tanszereimre, takarékosan dolgozom.
3. hét	*Magyar:* Magánhangzók, mássalhangzók. Felső ívelésű betűk. A vers szerkezeti tagozódása. A vers hangulata. *Matematika:* Kivonás kerek tízesekkel. *Természetismeret:* A fák	A versolvasás tökéletesítése. Az összeadás, kivonás értelmezése kirakással.	*Techn. tev.:* Őszi fa ragasztása – mozaik. *Kult. tev.:* Deák-nap *Játék, sport:* Utolsó pár előre fuss! *Isk. kív. program, séta.:* Őszi munkák megfigyelése a kertekben.	Az iskola hagyományai. *Heti cél:* Az iskolai rendezvényeken fegyelmezetten viselkedem!
4. hét	*Magyar:* Hosszú és rövid magánhangzók. A kis horogvonallal kapcsolódó betűk. Versek összehasonlítása. *Matematika:* Hosszúságmértékek - hosszúságmérés. *Természetismeret:* Cserjék, bokrok	Az olvasástechnika fejlesztése: hangszín, hangerő, hanglejtés. A darabszám, mérőszám fogalma.	*Techn. tev.:* Termésbábok készítése. *Kult. tev.:* Bábozás *Játék, sport:* Tűz, víz, repülő *Isk. kív. program, séta.:* Öltözködés ősszel	Udvarias viselkedés egymással és a felnőttekkel. *Heti cél:* Megbecsülöm mások munkáját.

November

	Tanulmányi munka	*Tanulási technika*	*Szabadidős tevékenységek*	*Szervezési feladatok*
1. hét	*Magyar:* Verses mesék. A mesék szereplőinek tulajdonságai. A magánhangzók. *Matematika:* Teljes kétjegyű számokhoz egyjegyűek hozzáadása, elvétele tízesátlépéssel. *Természetismeret:* Az erdő avarszintjén	Tanulási idő tervezése. Eszközhasználat. Versek, érdekes szavak ritmizálása, Hallás utáni tanulás. A tízesátlépés módszerének gyakorlása.	*Techn. tev.:* Könyvjelző készítése *Kult. tev.:* Kedvenc mesém. *Játék, sport:* Célbadobóverseny *Isk. kív. program, séta.:* Ősz a parkban.	Mozgáskoordináció. Felelősök kijelölése, munkájuk ellenőrzése. *Heti cél:* Ha valami nem sikerül elsőre, próbáld meg még egyszer!

November

	Tanulmányi munka	*Tanulási technika*	*Szabadidős tevékenységek*	*Szervezési feladatok*
2. hét	*Magyar:* Állatmesék jellemzői. A mássalhangzók. *Matematika:* Kerek tízesekhez teljes kétjegyű szám hozzáadása. *Természetismeret:* Rovarok az erdőben.	Elvont gondolkodást fejlesztő gyakorlatok a logikai készlettel. Szabályok felismertetése, követése.	*Techn. tev.:* Préselt levelekből levélkép készítése. *Kult. tev.:* Verstanulás: Weöres Sándor: Galagonya *Játék, sport:* „Pár a ház!" *Isk. kív. program, séta.:* Az őszi időjárás jeleinek megfigyelése.	Óvd a természetet! Az utca nem játszótér! *Heti cél:* Hallgasd végig a társaidat! - türelem egymás iránt.
3. hét	*Magyar:* Mese – valóság. Szópárok gyűjtése, értelmezése. Kétjegyű mássalhangzók írása. *Matematika:* Űrtartalommérés - mértékegységek. *Természetismeret:* Erdei madaraink.	Olvasáskorrekció. Vázlatkészítés támpontok alapján. A tanult szabványmértékek (űr) ismerete, használata.	*Techn. tev.:* Krumplinyomda. *Kult. tev.:* Zenehallgatás: őszi dalok *Játék, sport:* „Házatlan mókus" *Isk. kív. program, séta.:* Időszaki kiállítás látogatása a Dráva Múzeumban.	Az iskola és az otthon tisztaságának megvédése. *Heti cél:* A szemetet a szeméttárolóba dobom.
4 hét	*Magyar:* A tréfás mese. A *j* hang kétféle jelölése. *Matematika:* Relációk. *Természetismeret:* Emlősállatok az erdőben.	Gyermeklexikon használata. Relációk számok, műveletek között.	*Techn. tev.:* Rajzolás, festés: Közeledik a télapó! *Kult. tev.:* Télapóra dalok, versek kiválasztása – műsor megszerkesztése. *Játék, sport:* Páros-fogó *Isk. kív. program, séta.:* A közelgő tél jeleinek megfigyelése.	Az ajándékkészítéshez szükséges anyagok beszerzése. *Heti cél:* Tiszteld és becsüld a felnőttek és társaid munkáját!

December

	Tanulmányi munka	*Tanulási technika*	*Szabadidős tevékenységek*	*Szervezési feladatok*
1. hét	*Magyar:* A mese tagolása. A kiejtéstől eltérő írásmód. *Matematika:* Teljes kétjegyű számok összeadása tízesátlépéssel. *Természetismeret:* Gombák.	Önálló felkészülés rövid irodalmi szövegek bemutatására. Analógiás gondolkodás fejlesztése.	*Techn. tev.:* Télapóra ajándékkészítés. *Kult. tev.:* Mikulás-ünnep *Játék, sport:* Reflex játékok *Isk. kív. program, séta.:* Mikulás a városban.	Mikulás-ünnep megtartása. Ne zavard társaidat! *Heti cél:* Kulturáltan kérdezz, felelj!
2. hét	*Magyar:* Kiszámolók - sorolók. A kisbetűk alakítása és kapcsolása. *Matematika:* Kerek tízesekből teljes kétjegyű számok elvétele. *Természetismeret:* Az erdő	Helyesírási korrekció (hosszú és rövid magánhangzós szavakban). Mondatalkotás. Algoritmusok követése a kétjegyű számokkal végzett műveletek körében.	*Techn. tev.:* Karácsonyi díszek készítése sógyurmából. *Kult. tev.:* Karácsonyi versek és dalok tanulása. *Játék, sport:* Mozdulatlanság-játék *Isk. kív. program, séta.:* Készülődés karácsonyra: ünnepi kirakatok nézegetése.	Szépen, pontosan dolgozz! *Heti cél:* A hibákért vállald a felelősséget! Próbáld hibáidat önállóan kijavítani!

DECEMBER

	Tanulmányi munka	*Tanulási technika*	*Szabadidős tevékenységek*	*Szervezési feladatok*
3. hét	*MAGYAR:* Karácsonyi jelképek. Szótagolás és elválasztás. *MATEMATIKA:* Teljes kétjegyű számok pótlása teljes kétjegyű számokra kivonással, hozzáadással. *TERMÉSZETISMERET:* Az élőkények és életműködésük.	Olvasáskorrekció: pontosságra törekvés. Kreatív beszédfejlesztés. A pótlás gyakorlása.	*TECHN. TEV.:* Karácsonyi díszek festése, üdvözlőlap készítése. *KULT. TEV.:* Zenehallgatás: karácsonyi dalok *JÁTÉK, SPORT:* Kidobó *ISK. KÍV. PROGRAM, SÉTA.:* A karácsonyi készülődés megfigyelése a városban	Az ünnepvárás, ajándékozás izgalmai. Közös osztály-Díszítés. *HETI CÉL:* Jobb adni, mint kapni! – Örömszerzés
4. hét	TÉLI SZÜNET			

JANUÁR

	Tanulmányi munka	*Tanulási technika*	*Szabadidős tevékenységek*	*Szervezési feladatok*
1. hét	*MAGYAR:* Téli versek. Rímelő szópárok. Szótagokra bontás. Mondatbővítés. *MATEMATIKA:* Tömegmérés. A szorzás műveletének értelmezése. *TERMÉSZETISMERET:* A természet ritmusai.	A hangerő, a hanglejtés tartalomnak megfelelő hangoztatása, írásjelek érzékeltetés. Szótagolás. A műveletfogalom építése tevékenységgel: kirakások.	*TECHN. TEV.:* Szerencsemalac készítése papírból. *KULT. TEV.:* Újévi köszöntők tanulása. *JÁTÉK, SPORT:* Téli játékok a szabadban. *ISK. KÍV. PROGRAM, SÉTA.:* A tél jeleinek megfigyelése a természetben.	A tél veszélyei, szánkózás, hógolyózás közbeni balesetveszély! *HETI CÉL:* Játék közben ügyelj saját és mások testi épségére!
2. hét	*MAGYAR:* A képvers fogalma. Versek összehasonlítása. Elválasztási esetek gyakorlása. *MATEMATIKA:* A bennfoglalás és részekre osztás értelmezése. *TERMÉSZETISMERET:* A testem.	Versmondás tökéletesítése - légzőgyakorlatok alkalmazása. A szorzás, bennfoglalás, részekre osztás értelmezése a 100-as számkörben.	*TECHN. TEV.:* Holle anyó - meseillusztráció készítése. *KULT. TEV.:* Téli mesék – tanulságok megbeszélése. *JÁTÉK, SPORT:* Téli játékok. *ISK. KÍV. PROGRAM, SÉTA.:* A téli időjárás megfigyelése.	Időjárás, öltözködés. *HETI CÉL:* Hogyan védekezzünk a hideg és a betegségek ellen?
3. hét	*MAGYAR:* A télről szerzett tudásanyag rendszerezése. A földrajzi nevek írása. *MATEMATIKA:* Időmérés, időmértékegységek. *TERMÉSZETISMERET:* Én is növök	Idegen szöveg olvasása saját vagy könyvtári könyvből. Időpont – időtartam megkülönböztetése.	*TECHN. TEV.:* Könyvjelző készítése *KULT. TEV.:* Könyvtárlátogatás, könyvtárhasználat. *JÁTÉK, SPORT:* Mit visz a kishajó? *ISK. KÍV. PROGRAM, SÉTA.:* Könyvtárlátogatás	Kulturált viselkedés a könyvtárban. *HETI CÉL:* Miért érdemes látogatni a könyvtárat?
4. hét	*MAGYAR:* A családi összetartozás kifejezései. A keltezés. *MATEMATIKA:* Római számok. *TERMÉSZETISMERET:* Érzékszerveim	Az érzelmeket kifejező olvasás gyakorlása. Címadás. Szóbeli beszámolás a megfigyelésekről.	*TECHN.:* Téli kép készítése *KULT. TEV.:* Zenehallgatás: Vivaldi: Négy évszak (A tél) *JÁTÉK, SPORT:* osJátékos lábés tartásjavító torna. *ISK. KÍV. PROGRAM, SÉTA.:* Séta a téli Rinya-partra.	Mi a lexikon? Milyen ismeretterjesztő könyveket ismersz? *HETI CÉL:* Használat közben óvd a könyveidet!

BARKÓCZY LÁSZLÓ

Negyedszázad az oktatás és kutatás szolgálatában

(beszélgetés dr. Rosta István főiskolai tanárral, tudománytörténésszel)

K&Gy - *Kezdük azzal: miért ezt a pályát választotta?*

RI - Ez a döntés visszanyúlik a középiskolai évekre. Olyan középiskolába jártam, ahol a reáltudományoknak nagy súlya volt. Mindig is szerettem a matematikát, a fizikát, de hozzá kell tennem, hogy a humánórákat is. Úgy döntöttem, hogy erre a pályára megyek, és ezért a Budapesti Műszaki Egyetemre adtam be a jelentkezésemet, ahová rögtön érettségi után fel is vettek. Akkoriban lehetőség volt arra, hogy a mérnöki tanulmányokkal párhuzamosan pedagógiai tanulmányokat is folytassak. Így 1970-ben, amikor elvégeztem az egyetemet, a mérnöki diplomám mellé egy mérnöktanárit is kaptam.

K&Gy - *Később három tudományterület doktora lett, illetve energetikus szakmérnöki diplomát is szerzett. Ez a többfajta végzettség hogyan erősíti a tanári pályáját?*

RI - A mérnöki pályán csupán néhány esztendőt töltöttem el mint tervezőmérnök, de ott is már a pedagógiai diploma birtokában. Ezután kezdtem csak használni a tanári diplomámat, és ekkor köteleztem el magam véglegesen e pálya mellett. Így 55 évesen visszagondolva, az életemet mindig is végigkísérte a reál és humán tudományok együttese. Életem során valahogy mindig olyan helyzetben voltam, hogy mindkét „oldalon" szerzett műveltségemet is tudtam használni. Ezért is örülök, hogy már majdnem negyedszázada itt dolgozhatom a főiskolai karon, hiszen itt úgy próbáljuk a természettudományos és technikai kultúrát megfogalmazni a hallgatóknak, hogy az egy humán műveltségű ember számára legyen érdekes.

K&Gy - *Oktató, kutató, tanszék- és intézetvezető. Hogyan tudja összeegyeztetni az ezekkel járó feladatok, megbízások teljesítését?*

RI - Kell ehhez egy aránylag szigorú napirend. A munkát már korán reggel elkezdem, és amikor a délutáni vagy kora esti órákban befejezem, akkor egy rövid vacsoraszünet után otthon, az íróasztalomnál rendszerint dolgozom még este 10–11 óráig. Ebbe a napi 12 órába azért belefférnek ezek a feladatok, amiket el kell látnom. A kutatás természetesen, súlypontját tekintve, áttevődik az esti órákra, illetve a hétvégére.

K&Gy - *A nemrég elkészült technikatörténet könyvét országos tankönyvvé nyilvánították. Ez mennyire befolyásolta a további tudományos ambícióit?*

RI - Jó érzés, ha az ember túl van egy olyan kötet elkészítésén, amelyet az ország nagyon sok felsőoktatási intézményében használnak, és ez jelent egyfajta sikerélményt is. Továbbá

ez megerősítés is arra nézve, hogy szerencsés témát sikerült választani. Ez arra ösztönöz, hogy a témakört próbáljam kibővíteni a továbbiakban. Már dolgozom egy újabb köteten, melyben a kutatás időhatárai megegyeznek az előzőekkel, de egyes részei bővebbek lesznek.

K&Gy - *Az évek során – munkája elismeréseként – számos kitüntetést kapott, valamint 1998 óta Széchenyi professzori ösztöndíjas. Melyik elismerést tartja a legbecsesebbnek, és miért?*

RI - Ha próbálom objektíve nézni ezeket az elismeréseket, akkor felépíthető egy hierarchia, egy rangsor. De én ezt nem tudom objektíven nézni, csak szubjektíven, és így hozzám legközelebb a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karának Főiskolai Díja áll. Nekem ez a legkedvesebb, mert ez annak a munkahelynek az elismerése, amelyiknél negyedszázada dolgozom, és amelyikkel kapcsolatban én soha nem bántam meg, hogy ide jöttem. Olyan a munkám, amelyet szívesen végzek. Nagyon kedves még számomra a szülővárosom (amely őseim szülővárosa is), Kaposvár kitüntetése.

K&Gy - *Az elmúlt évek során volt már főigazgató-helyettes, megbízott főigazgató, és most újra elvállalta a pedagógia kar későbbi főigazgató tisztét. Ezzel kapcsolatban mik a tervei?*

RI - Megtisztelőnek érzem, hogy a közösség felkért arra: ha majd két főiskolai kar lesz, pályázzam meg a pedagógiai kar főigazgatói tisztségét. Ezt én elismerésnek és megbecsülésnek érzem, de ez még egy távolabbi terv. Ami már most feladatként jelentkezik az, hogy foglalkozzunk az építendő kar terveivel, konzultációkat tartunk a tervezőkkel, hogy úgy készüljön az épület, hogy az kielégítse a pedagógiai oktatás igényeit. A későbbi szolgálatra is készülök, egyelőre a dokumentumok, szabályzatok, működési anyagok áttekintésével.

K&Gy - *Néhány szót a családjáról, mely bizonyára jelentősen hozzájárult sikereihez. Felesége jónevű szemész főorvos, fia szeptemberben került be maximális pontszámmal az egyetemre. Jut idő közös programra?*

RI - Nem könnyű szervezni a család életét otthon. De én azt hiszem, jó időbeosztással megoldható, hogy együtt is legyen a család. Ez persze legtöbbször az esti vagy hétvégi időszakokra esik. Nagy értéke van egy-egy Tesco-bevásárlásnak, mert hosszan tolongunk a tömegben (és ez persze jár kényelmetlenséggel), de a heti nagybevásárlásokon legalább együtt a család abban az egy-másfél órában.

K&Gy - *Azt szokták mondani, hogy a tudósembernek a hivatása egyben a hobbija is. Ha nem a szakterületével foglalkozik, akkor mi az, ami pihenést, szórakozást nyújt?*

RI - Ha szabadidőm van, és azzal sikerül hasznosan gazdálkodnom, akkor szívesen olvasok verseket, prózai szépirodalmat. Évek óta tervezem, de igazából még nem sikerült megvalósítani, hogy egy kicsit több időt fordítsak mozgásra, sportra. Ha időm engedné, szívesen teniszeznék többet, annyit, amennyit szeretnék, vagy legalább amennyi egészséges.

Az interjú elkészítése után kaptuk a hírt, hogy dr. Rosta Istvánt, a Magyar Tudomány Napja alkalmából Szentgyörgyi Albert-díjjal tüntette ki Mádl Ferenc köztársasági elnök.

DELI ISTVÁN

A szentbalázsi általános iskola és óvoda környezete és belső világa

(interjú Gelencsér István Árpáddal)

A rendszerváltást követő közoktatáspolitika megváltoztatta az iskolafenntartói jogviszonyokat Magyarországon. Iskolaalapítási jogot kapott minden olyan szervezet, jogi személy, amely/aki nem politikai célokból kíván iskolát alapítani és fenntartani. Ezzel az intézkedéssel lényegében piaci elvek is bekerültek az iskoláztatási, oktatási gyakorlatba. Arra kényszerülnek az iskolák, hogy kísérjék figyelemmel a beiskolázási, vonzási körzetükben a klientúra értékrendjét és érdekeit. Ennek a szemléletnek bizonyos keretek között helyet kell kapnia az általános, a továbbtanulást megalapozó oktatásban is.

Kérdéseimre Gelencsér István Árpád igazgató válaszai jól példázzák, hogy egy körzeti, több település tanköteleseit befogadó iskola vezetése hogy próbálja feltárni, majd programjában (helyi tantervében) érvényre juttatni a helyi társadalom értékeit és érdekeit. E tekintetben a szentbalázsi iskola egyike lehet azoknak az iskoláknak, amelyek szakmai szempontból is jól értelmezik a megváltozott oktatáspolitikai szemléletet.

El kell árulnunk azt is, hogy az iskolavezetésnek az interjúból kiolvasható gondolkodása és gyakorlati szervező munkája alapján, egy KOMA pályázatunkban megfogalmazott kísérletünk megvalósítására, gyakorlóiskolává választottuk az iskolát. Ebben az évben 14 elsőéves hallgató itt végzi a gyakorlati képzéssel összefüggő feladatait. Az interjút az ő felkészítésükre is jól fel tudjuk használni.

K&Gy - *Milyen településszerkezeti, gazdasági, politikai, társadalmi környezetben működik az iskola?*

GIÁ - Az intézmény székhelye (Szentbalázs), valamint az intézményt fenntartó másik hat község (Bőszénfa, Cserénfa, Gálosfa, Hajmás, Kaposgyarmat, Sántos) Kaposvártól dél-délkeleti irányban, a zselici dombok között, a Surján-patak mentén található. A terület mezőgazdasági jellegű, a termelés döntően kisgazdasági formában történik. A város közelsége miatt említésre méltó ipar nincs és nem is volt. A rendszerváltást követően megnőtt ugyan a községek vállalkozóinak száma, ám a termelési érték nagyságát, jövedelmezőségét, valamint a foglalkoztatottak számát tekintve mindössze néhány a hosszabb távon is életképes vállalkozás.

Kedvezően változott a körzet infrastrukturális ellátottsága. Valamennyi községben biztosított a vezetékes vízellátás és a közvetlen telefonhívás rendszere. Három településen (Cserénfa, Sántos, Szentbalázs) távvezetékes formában, egy községben (Kaposgyarmat) helyi tartály üzemeltetésével működik a lakosságot ellátó gázszolgáltatás.

A vonzó természeti környezet hatására lassú fejlődés kezdődött az idegenforgalom területén.

A Zselica Szövetség támogatásával kialakulóban van a falusi vendégfogadás szervezett működtetése.

K&Gy - *Hogyan alakultak a demográfiai körülmények?*

GIÁ - Az elmúlt tíz évben a községek lakóinak száma igen kis mértékben változott. (1991. 01. 01.: Bőszénfa – 584, Cserénfa – 283, Gálosfa – 363, Hajmás – 267, Kaposgyarmat – 144, Sántos – 609, Szentbalázs – 331 fő; 1999. 01. 01.: Bőszénfa – 625, Cserénfa – 276, Gálosfa – 324, Hajmás – 261, Kaposgyarmat – 146, Sántos – 609, Szentbalázs – 360 fő)

A terület összességét tekintve a népességszám stagnáló. (1991. 01. 01. – 2581, 1999. 01. 01. – 2601 fő.) A megye lakosságának mindössze 0,76%-a él az intézményt fenntartó községekben.

A lakosság egészére jellemző a nagyarányú munkanélküliség, az elszegényedés, az elöregedés és a romló szociális helyzet.

Az iskolában a rendszerváltást követő éveket a gyermeklétszám csökkenése jellemezte. (1990/91. – 202, 1994/95. – 177, 2001/2002. – 168 beírt tanuló.) A csökkenés oka: a gyermekszülések számának visszaesése; több 3-6 éves korú gyermek kaposvári óvodába, majd iskolába íratása; néhány tanuló átjelentkezése hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba; a tagiskolák hiánya az intézményt fenntartó községekben.

K&Gy - *Milyen politikai erők és civil szerveződések hatnak az iskolai munkára?*

GIÁ - Az iskola beiskolázási körzetében a politikai pártoknak nincsenek rendszeresen működő szervezetei. Így azok az iskola belső életére semmilyen befolyásoló erővel nem rendelkeznek. A jövőkép bizonytalansága és a „nagypolitikában" eldurvult hangnem azonban a mindennapi tevékenységre negatív hatást gyakorol.

A civil szerveződések közül a Zselica és Surján Völgye Szövetség tevékenységének eredményei mind a települések, mind az intézmény életében jól érzékelhetőek. (A térség fejlődését elősegítő programok kidolgozása, megvalósításukhoz pályázati pénzforrások biztosítása; a falusi turizmus fejlesztése; portamenedzserek működtetése; teleházak létesítése.)

K&Gy - *Miképpen ítéli meg az együttműködést a szülőkkel?*

GIÁ - Az intézményt fenntartók, a szülők, a tanulók és a nevelőtestület együttműködésének hatékonyabbá tétele érdekében 1994-től működik az iskolaszék. E szervezet a pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítésekor aktív szerepet vállalt az iskola céljának, tevékenységi területeinek meghatározásában. Az iskolaszék tagjai hozták létre 1998-ban a „Szülőföldünk" Közalapítványt is. Az alapítvány annak érdekében tevékenykedik, hogy a tanulók nyári táborozások keretében ismerjék meg hazánk tájegységeinek természeti szépségeit, gazdasági, történelmi értékeit. E táborozásokat mind az alsó, mind a felső tagozatos tanulók számára minden tanév végén megszervezzük.

Az iskolaszék és a Szülői Munkaközösség Választmányának kezdeményezésére vesznek részt tanulóink rendszeres úszásoktatáson és működtetünk az elmúlt tanévtől zeneiskolát az intézményben.

A szülők és az iskola együttműködésében természetes, hogy időnként nézetkülönbségek keletkeznek. Ezek főleg abból erednek, hogy az iskola – anyagi és személyi feltételek hiányában – nem elégíthet ki minden szülői igényt, még ha azok egy része reális, és az

iskola törekvéseivel összhangban van is. (Például: a második idegen nyelv oktatása, újabb szakkörök indítása.) E nézetkülönbségek feloldhatóak, ugyanis a szülők jól ismerik önkormányzatuk nagyon szerény anyagi lehetőségeit. Azt is tudják, hogy az önkormányzatok jelentős összeget fordítanak az iskola működtetésére, illetve gyermekeik tanulási kiadásainak csökkentésére. (Pl.: térítésmentes utazási bérletek vásárlása, kedvezményes vagy ingyenes étkeztetés és beiskolázási támogatás biztosítása.)

K&Gy - *Milyen tartalmi és szervezeti kapcsolat van az iskola és az óvoda között?*
GIÁ - A Szentbalázsi Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda közös igazgatású intézmény. Ez azt jelenti, hogy az iskola és a szentbalázsi óvoda egy szervezeti és működési szabályzat alapján, de szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységként működik. Az iskola – írásos megállapodásban rögzített módon – együttműködik a beiskolázási területén található gálosfai óvodával, illetve – az éves munkatervekben meghatározottak szerint – a bőszénfai gyermekeket is fogadó simonfai óvodával.
Az iskola és az érdekelt óvodák nevelői között rendszeres munkakapcsolat alakult ki. Az 1. osztályos gyermekeket fogadó tanítóknak lehetőségük van arra, hogy a nagycsoportosok képességeit mindhárom óvodában foglalkozások keretében ismerjék meg. E tapasztalatokat is hasznosítva, segítenek az óvónőknek az iskolaérettség szintjének megállapításában. Az óvónők tanóra-látogatás során tájékozódnak az 1. osztályba került gyermekek iskolai beilleszkedéséről, tanulmányi előmeneteléről. A kölcsönös látogatások során felvetődött kérdéseket évente egy alkalommal, munkaértekezleten vitatják meg.
Az 1. osztályos gyermekek iskolai teljesítményének tapasztalatai alapján követelményként határoztuk meg az óvodák számára az életkornak megfelelő műveltségtartalmak tevékenységek útján történő, rendszeres közvetítését. Mivel az óvodások közel egyharmadának beszédkészségét javítani szükséges, az intézmény heti hat órában biztosítja számukra a logopédiai foglalkozásokat.
A nagycsoportos gyermekek szüleit az 1. osztályosokat tanító nevelők óvodai szülői értekezleten tájékoztatják az iskolai elvárásokról. A leendő 1. osztályos, nagycsoportos gyermekek minden év tavaszán – óvónői, szülői kísérettel – iskolalátogatáson ismerkednek meg a fogadási körülményekkel, találkoznak tanítóikkal.
Az iskola és az óvodák együttműködésének eredményeként kívánjuk elérni, hogy minden iskolába kerülő gyermek a képességének megfelelő intézménytípusban kezdi meg tanulmányait. A többségben nehéz körülmények között élő gyermekek hátrányainak enyhítése érdekében az iskola kezdő szakaszában különös figyelmet kell fordítanunk a motiváltság erősítésére, valamint a kommunikációs készség fejlesztésére. (A szókincs bővítése, és a vizuális kifejezőkészség szintjének emelése.)

K&Gy - *Kérem, néhány fontosabb adat alapján mutassa be az iskolát!*
GIÁ - A nyolcosztályos – tagiskola nélküli – körzeti általános iskola a fenntartó hét község gyermekeit fogadja. A 2001/2002. tanévre beírtak száma 168 fő, a következő tanévben 173 gyermek végzi majd tanulmányait. A tanulólétszám korábbi csökkenése az elmúlt két tanévben megállt. A jövőben – tanévenkénti kisebb hullámzással – 165-175 fő között stabilizálódik.
Tanítványaink nagy többsége hátrányos helyzetű családban él (86%). A szülők megélhetési

gondjainak növekedésével együtt a halmozottan hátrányos helyzetbe kerülő gyermekek aránya is emelkedett (52%). A cigány származású gyermekek száma a rendszerváltást követően csekély mértékben nőtt, jelenleg stagnál. (1990/91.: 41 fő, 1994/95.: 52 fő, 2000/2001.: 50 fő, 2001/2002.: 49 fő.) Az összes tanulóhoz viszonyított arányuk 29,1%. Az iskolában valamennyi évfolyamon önálló osztályban tanulnak a gyerekek. Az egy tanulócsoportra jutó létszám ideális: 21 fő. Az ismeretanyag elsajátításában a gyermekek 64%-a átlagos vagy ennél gyengébb képességű. Közülük 15,6% nagyon gyenge adottságú.

A tanulók 36 %-a az átlagosnál jobb vagy jó képességű. Ezen belül mintegy 10% a kiváló eredményt elérő.

A társaiknál bármilyen oknál fogva lassúbb ütemű haladásra képes 1–2. osztályos gyermekek számára fejlesztő csoportot működtetünk. A cigány gyermekek iskolai sikerességének elősegítését, hátrányaik mérséklését cigány felzárkóztató program keretében biztosítjuk. A beszéd- és olvasási gondok enyhítése, illetve megszüntetése érdekében részmunkaidős logopédust foglalkoztatunk.

A bejáró tanulók magas száma miatt (140 fő – 83,3%) az 1–6. osztályokban minden igénylő számára biztosított a napközi otthoni ellátás. Az alsó tagozaton évfolyamonként önálló, a felső tagozaton egy összevont csoport működik. Jelenleg 106 napközis tanulónk van.

K&Gy - *Milyen az iskola nevelői ellátottsága?*

GIÁ - A testületet hosszú évek óta együtt tevékenykedő nevelők alkotják. (19 fő) Jelenleg nyolc pedagógus lakik az intézmény beiskolázási körzetében, tizenegyen Kaposvárról járnak ide dolgozni. Valamennyi pedagógus rendelkezik a munkaköre ellátásához szükséges felsőfokú szakvégzettséggel. Ugyancsak biztosított minden tantárgy szakos oktatása. A szakosan leadott órák aránya 95,3%. A nevelőtestület egészére jellemző a szakmai megújulás igénye és az eredményesebb munkavégzésre törekvés.

K&Gy - *Milyen főbb feladatok, célok, programok határozzák meg a nevelő- és oktatómunkájukat?*

GIÁ - Az intézmény a pedagógiai programját a fenntartók, a szülők, a diákönkormányzat és a nevelőtestület véleményének kikérésével készítette el. Munkavégzésünk sikerének alapkérdéseként határoztuk meg azt, hogy a különböző családi hátterű és jellemű gyermekek személyiségét csak példamutatásunkkal, a pedagógusközösség egységével, erejével tudjuk úgy formálni, hogy nevelő és gyermek együttes tevékenysége eredményes legyen.

A nevelő-, oktatómunkában az alábbi feladatokat fogalmaztuk meg: a teljesítménynek és tudásnak mint értéknek az elfogadtatása; a feladatvállalás és a feladatteljesítés kötelezettsége összhangjának megteremtése; a tisztelettudó magatartás általánossá tétele; az alapkészségek biztos elsajátíttatása; a képességekhez igazodó, differenciált fejlesztőmunka; az összefüggések felismerésén alapuló logikus gondolkodás, a problémamegoldó és rendszerező képesség fejlesztése.

Pedagógiai programunkkal összhangban a 8. osztályos tanulók 1992-től tanév végi záróvizsgát tesznek az iskolai tanulmányok során elsajátított ismeretekből. A szaktárgyi számadás a tanárokat a tananyag rendszerező összefoglalására, a lényeges ismeretek, készségek, képességek gyakorlására készteti. A vizsga a tanulókat év végéig tartó, komoly tanulásra ösztönözve nagy segítséget ad a középiskolai tanulmányok kezdő szakaszában jelentkező nehézségek leküzdéséhez.

Az iskolai tanulmányait befejező gyermekek mindegyike jelentkezik továbbtanulásra. Eddig valamennyi tanulót fel is vették az általa választott iskolatípusba. Az elmúlt tanévben végzett 17 tanuló közül egy gimnáziumban, nyolc szakközépiskolában és nyolc szakmunkásképzőben folytatja tanulmányait. A most végző 24 nyolcadik osztályos közül négyen jelentkeznek gimnáziumba, hatan szakközépiskolába és tizennégyen szakmunkásképzőbe.

Az 1986–1996 között általános iskolát végzett tanulóink közül huszonhét tanuló nyert felvételt felsőoktatási intézménybe. (Az ebben az időszakban végzett összes tanuló 10,3%-a.) Közülük tizenkilencen már megszerezték felsőfokú diplomájukat, nyolcan még egyetemisták, főiskolások.

K&Gy - *Miként ítéli meg az iskola társadalmi kapcsolatait?*

GIÁ - Általában egy intézmény támogatottságának megszerzéséhez és fenntartásához szükség van az együttműködés, a jó kapcsolat kiépítésére, a társadalmi környezet meghatározó elemeivel (önkormányzatok, szülői közösségek, gazdálkodó-, civil- és szakmai szervezetek, egyház stb.). Ez a mi esetünkben is így van. A kapcsolattartás legfontosabb eleme, hogy az együttműködők ismerjék egymás céljait és a maguk eszközeivel segítsék elő e célok megvalósítását. Az iskola részéről nélkülözhetetlen, hogy elvárásait kellő erővel közvetítse a társadalmi környezete számára. Ennek érdekében tevékenykednek többek között az önkormányzatok képviselő-testületeiben, a községi szervezetekben dolgozó pedagógusok, a civil szervezetek irányításában feladatot vállaló iskolavezetőségi tagok.

Iskoláink elfogadottságát jónak ítéljük. Célkitűzéseinket mind az önkormányzatok, mind a civil szféra képviselői támogatják A területen működő vállalkozók anyagiakkal is segítik az iskola alapítványát. Volt közülük olyan is, aki egy hétig ingyen táboroztatta az iskola 15 legjobb tanulóját.

K&Gy - *Hamarosan szélesebb körben is publikussá válik, hogy az Ön által vezetett iskola és a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kara között egy KOMA pályázat megvalósítása kapcsán szakmai együttműködés indul. Kérem, nyilatkozzon arról, hogy mi lesz ebben az iskola szerepe, és miért vállalták fel ezt a szerepet?*

GIÁ - Iskolánk azért vállalta a szakmai együttműködést a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karával, mert szeretnénk bebizonyítani, hogy egy kis iskola is képes az új kihívásoknak megfelelni, és gyakorlati segítséget tud adni a pedagógus hallgatók szakmai képzéséhez. Megmérettünk azért is, hogy a jövőben szívesen jöjjenek a végzett hallgatók tanítani a falusi iskolákba is.

***„Ha négy éven keresztül nem veszi észre** egy gyerek, hogy a szomszédja nem tud olvasni és a tanárnő sem veszi észre (vagy nem akarja észrevenni), az azt mutatja, hogy hiányzik mindenfajta érzelmi kapocs" – mondta Lengyel László Lillafüreden, az országos közoktatási konferencia pódiumbeszélgetésén.*

Beköszöntőnkben megfogalmaztuk folyóiratunk egyik fő célkitűzését. Célunk, hogy minél több olyan írást adjunk közre, amelyek „megszületését" az életközeliség a mindennapi közoktatási, iskolai problémák indukálják. Mivel a napi gondokra, problémákra éppen az a jellemző, hogy többféle szempont, aspektus, megítélés kíséri őket, a leginkább vitaingerlő hatásúak. Folyóiratunk e számának „Vitassuk meg!" rovatában olyan írásokat teszünk közzé, amelyek az iskolai élet, az iskolai nevelőmunka legaktuálisabb problémáit érintik, ezekről tartalmaznak oktatóinktól - kutatóinktól – származó véleményeket. De egyik írást sem úgy adjuk közre, mint valamiféle állásfoglalást, hanem úgy, mint egy-egy szakember véleményét. Következésképpen az iskolai élet, a nevelés demokratizmusáról, a magyartanítás, az olvasástanítás, a cigánygyermekek tanítása, az eredménymérések többek között a mai társadalmi, politikai és szakmai közvéleményt leginkább izgató kérdések.

Ezt bizonyítja az is, hogy a politikai napilapok (pl. a Népszabadság), a szakmai folyóiratok (pl. az Új Pedagógiai Szemle) is sokat foglakoznak a rovatunkban közzétett írások témáival. Úgy gondoljuk, hogy az olvasóinknak is gyakorlati problémákat okozó témák felkeltik érdeklődését és kiváltják vitázó szándékukat. Szívesen fogadjuk tehát hozzászólásaikat, véleményüket, módszertani javaslataikat. A rovat címéből is következően a következő számban válaszolunk reflexióikra.

SZABÓNÉ GONDOS PIROSKA

Iskolaközelben

Több évtizedre visszamenően igaz az a megállapítás, hogy a társadalom elégedetlen az iskola eredményeivel. Az iskolafejlesztési törekvések egyre intenzívebben foglalkoznak az elégedetlenség okainak megszüntetésével. Mindenekelőtt azoknak a tüneteknek a csökkentésére irányul a figyelem, amelyek úgyszólván permanensen vannak jelen hazai iskolarendszerünkben. A teljesség igénye nélkül néhány szakmai és laikus közvélemény által ismert jelenség: a tudás leértékelődése, az iskola szegénysége, kontraszelektált pedagógustársadalom, a családi nevelés gyengülése, a tananyag túlsúlya, az iskolakezdés konfliktusai, az oktatásközpontúság, a differenciált bánásmódot igénylő gyerekek számának növekedése stb. Napjainkban, amikor a „minőség kora" az oktatási szférát is elérte, különösen a figyelem középpontjába kerülnek az iskolai eredmények a szülők, a gyerekek és a társadalom egyéb rétegei előtt egyaránt. Mindegyik a maga szempontjából megfogalmazott jó, a mostanihoz

viszonyítottan is jobb iskolát igényel. A kívánság mögött az érzelmi vonatkozásokat leszámítva nagyon is racionális és valós elvárások húzódnak meg.

Ha csak az 1989-es rendszerváltás óta bekövetkezett gazdasági-társadalmi változások sorát végigtekintjük, könnyen megállapíthatjuk, hogy az iskolarendszer (az abban létrejött átalakulások sora ellenére) nem tudta a fejlődés ütemét kellőképpen átvenni. Ma is őriz, vagy éppen újratermel olyan problémákat, amelyeknek megoldására az évtizedek során már oly sok energiát fordítottunk. Ezek közé tartozik az óvoda-iskola átmenete, majd annak folytatásaként az iskolai kezdőszakasz funkcióinak megvalósítása.

Évről évre visszatérő szülői és pedagógusi panaszok áradata, az alsó tagozatról szóló mérések igazolják, hogy a sokféle kísérlet, próbálkozás, új módszer stb. ellenére a gyerekek nagy része alul teljesít. (Az elmúlt tanévben az 1. osztályosok 4,2 %-a bukott évismétlésre országosan.) Pedig a tapasztalatok és pszichológiai, pedagógiai kutatások egybehangzóan igazolják, hogy a gyerekek döntő többsége saját belső fejlődési lehetőségeit megvalósítva, valamint a szülői és óvodai nevelés eredményeként 6–7 éves kora körül az iskolakezdésre alkalmassá válik.

Az iskolaérettség természetesen nemcsak a gyerek fejlődésétől-fejlettségétől, hanem az iskola elvárásától is függ. Ha nem kizárólag a gyerek és a szülő alkalmazkodását várja el a iskolához, hanem azon dolgozik, hogy az iskola is illeszkedjék a gyerek egyéni és életkori jellemzőihez, a szülők jogos elvárásaihoz, akkor a fenti elszomorító kép bizonyosan változni fog.

Egyetértünk a pszichológussal: „Az iskolába lépés tartósan örömteli és eredményes megvalósulása az óvodai nevelés, az iskolai pedagógiai gyakorlat és a gyerek fejlődési sajátosságainak kölcsönhatásán múlik." (Kósáné 2001.)

Vajon miként érvényesül mindez az iskolarendszerünk jelenlegi gyakorlatában? Mi kellene ahhoz, hogy az óvoda-iskola átmenet örökzöld problémaköre aktualitását veszítse? Hogyan lehetne megvalósítani a Kósánétól idézett pedagógiai evidencia gyakorlatát úgy, hogy annak első számú nyertesei a gyerekek legyenek?

Hogyan látják a nevelés mindennapi oldaláról a gyakorló óvodapedagógusok és tanítók a fejlettség szerinti iskolakezdést? Segíti, vagy inkább bonyolítja a gyerekek intézmény- és tevékenységváltását?

A PISA-vizsgálat *„... nem valamiféle «világtanterv» elsajátításának az értékelése volt (mint több korábbi nemzetközi vizsgálatban), hanem a modern életvitelhez szükségesnek feltételezett ismeretek és képességek tudásszintjének a megállapítása. ... az emberi élethez mindenkinek szükséges tudást nem az akadémikus értékekből, hanem a modern élet szükségleteiből vezeti le."*

(Báthory Zoltán ÚPSZ, 2002. október, 9. o.)

„A tanulókhoz hasonlóan a tanároknak is szükségük van ösztönzésre *ahhoz, hogy megváltozzanak. Őket is motiválni kell arra, hogy célul tűzzék maguk elé az egész életen át tartó tanulást."*

(ÚPSZ, 2002. október, 119. o. OECD-dokumentumok)

BALÁTINÉ SOTH KATALIN

Miben látom a túlterhelést az alsó tagozaton?

1979 óta vagyok pedagógus, tanítónő Szentbalázson, ahova hét községből járnak gyerekek naponta autóbusszal iskolába.

Délelőtt az alsósoknak napi négy órájuk van, (3–4. osztályban több is), majd az ebédet és a pihenőidőt követően, kettőtől négyig, mivel a gyerekek többsége napközis, ismét padba ülnek és folytatják a tanulást.

Heti 2-3 alkalommal iskolai szakkörökben tevékenykednek, ilyen esetekben a délutáni hazautazás után készülnek a másnapi órákra.

A legtávolabbi községekben lakó gyerekek naponta egy órát utaznak zsúfolt autóbuszokon. Tehát már az alsó tagozatos gyerekektől is elvárjuk a napi nyolc órai „munkát", és ez már eleve túlterhelés!

A tanterv szerint az alsó tagozat feladata alapozó ismeretek megszerzése. Vajon megvalósítható-e ez? Nem túl sok-e az az ismeretanyag, amelyet az egyes tantárgyakban tanítunk? Megfelel-e alapozó ismeretnek a tananyag az egyes tantárgyakból a gyermekek életkori sajátosságainak? Nézzük az egyes tantárgyakat! A szemelvények, olvasmányok terjedelme – legtöbbször 2-3 oldal –, ami nem teszi lehetővé, hogy a tartalmi feldolgozáson túl más feladatot is elvégezzünk a tanórán, gondolok a folyamatos gyakorlásra, szerepjátékra, bábozásra, amire a kisgyermeknek szüksége lenne.

A gazdag népmesekincsünkből, illetve gyermekversekből is kerül olyan a tananyagok közé, aminek megértése – nyelvezete miatt – a gyermek számára gondot okoz. Nagy mélységben tárgyaljuk a nyelvtani ismeretanyagot; pl. szófajtant, ami a helyesírás fejlesztésének rovására megy, főként 4. osztályban, mert arra már sok esetben nem jut elegendő idő. Szükség van-e olyan nyelvtani ismeret tanítására, amelyeknek megértése a gyerekeknek gondot okoz, és nincs helyesírási tanulsága? Arról nem is szólva, hogy ezt az ismeretanyagot a felső tagozatban kis bővítéssel 6. osztálytól újra tanítják.

Környezetismeretből az 1–2. osztályban a gyerekekhez viszonylag közel áll a tantárgyi anyag, aztán a 3., főként a 4. osztályban megnő az anyag nehézsége, terjedelme. A 4. osztályos földrajzi anyagot 8. osztályban bővebben, de újra tanítják.

Matematikából, ami sok kisgyereknek nagy gondot okoz már 1. osztályban, ugyancsak tanulnak olyan ismereteket, amelyek nem igazodnak e korosztály átlagának képességeihez. A mértékegységek, geometriai ismeretek, még ha alapszinten is, nem kellene, hogy az 1. osztályos tananyag részét képezzék.

Én abban látnám az általam értelmezett túlterhelés csökkenését, ha kevesebb ismeretanyagot, kisebb lépésekben, több időt szánva a gyakorlásra tervezhetném tanítói munkám. Jó lenne, ha a tankönyvek, segédanyagok is ezt a célt szolgálnák.

KÉKES SZABÓ MIHÁLY

Gondolatok a magyartanítás helyzetéről

A Népszabadság 2002. Június 11-i számában a magyartanítás házi feladata címen interjú jelent meg, amelyet Arató Lászlóval, a Magyartanárok Egyesülete elnökével készítettek. Arató László értékelése szerint a magyartanítás régóta válságban van, de a közoktatás egyéb súlyos gondjai miatt e terület problémái kevésbé tudatosultak. Arató László úgy gondolja, hogy az előrelépés egyik záloga – más közismereti tárgyakhoz hasonlóan – az volna, ha „... a magyar tárgy keretében is a mindennapi életben használható tudást kell(ene) átadni." Az oktatás tartalmának korszerűsítése jegyében a fiatalok érdeklődésének megfelelő változtatásokat javasol: „ha Harry Potter érdekli őket, akkor azt kell tanítani... a reklámokon keresztül jól tanítható a stilisztika, a retorika, hiszen a reklámok a meggyőzésről szólnak, miközben a metaforák, szimbólumok teljes eszköztárát felvonultatják."

Az interjút olvasva feltételezzük, hogy talán az interjút készítő újságíró szelektív hallásának, a bombasztikus hatás kiváltására való törekvésének is szerepe lehetett abban, hogy a kiragadott féligazságok, nem teljesen átgondolt megállapítások megjelentek.

Valóban igaz, hogy az olvasás és szövegértés területén már az 1998-as OECD SIALS-vizsgálat súlyos gondokat jelzett, s ezek a problémák a legutóbbi PISA-felmérésben még erőteljesebben jelentkeztek. Mindazonáltal a szövegértés és -értelmezés fogyatékosságai, a közléshelyzet értelmezésének pontatlanságai ismeretében sem deklarálható a magyartanítás kizárólagos feladatává a mindennapi életben használható tudás átadása. Tény, hogy a feldolgozandó szépirodalmi szövegek értelmezésére a kívánatosnál kevesebb idő jut. Az is bizonyos, hogy a tartalmi és formai jegyek árnyalt bemutatására minden fontos alkotásnál nincs lehetőség, de – gondos mérlegelés alapján kiválaszthatóak azok a művek, amelyek egy-egy életmű, irodalmi korszak stb. vonatkozásában a szövegértés és -értelmezés mintáiul szolgálhatnak, azaz feldolgozhatóak és feldolgozandóak. (A magyartanítástól naivitás olyan közvetlen, a mindennapi életben használható tudást, ismeretet várni, mint az idegennyelvek, vagy a számítástechnika oktatásától.)

Harry Potter – ha érdekli a tanulókat, ha a tanulók olvassák – tanítható és tanítandó is. A „modern mese" azonban nem előzmények nélküli sem a világ-, sem a magyar irodalomban. A „varázslóinas" gondolatait, problémáit, érzéseit s kalandjait érdemes feldolgozni, mert így feltehetően az ún. klasszikus művek gondolat- és érzésvilága alapon válik értelmezhetővé.

A stilisztika, a retorika, a metaforák és a szimbólumok világa valóban helyet kap a modern reklámban, alkalmasnak tűnhet egyes tartalmi és formai sajátosságok megértetésére. A reklámok jelentős része azonban (szép)irodalmi és esztétikai kategóriákkal nem minősíthető, nem tekinthető műalkotásnak, ebből adódóan nem tűnik szerencsés elgondolásnak az irodalmi ismeretek reklámok elemzésével történő tanítása.

TÓTH ISTVÁNNÉ

Megkondultak a harangok!

(Gondolatok arról, hogy drámai helyzet van-e az iskolában az olvasástanítás területén)

Az 1970-es IEA-felmérés, amely három populációra terjedt ki (10, 14, 18 éves), már drámai képet tükrözött. Valamennyi környező ország mögé szorultunk, mind a gyorsaság, mind a hibák száma, mind (és ez a legsúlyosabb) a szövegértés terén. Nagy volt a hallgatás, négy évig csak a szakmai elit hallott róla. Nem okozott semmiféle sokkhatást, amikor nyilvánosságra kerültek az adatok.

Az 1980-as években A tankötelezettség teljesítésének vizsgálata zajlott Somogyban (dr. Deli István vezetésével), ennek keretében az olvasástudás mérése az én feladatom volt. A MM megbízásából végzett vizsgálat az alsó tagozat évfolyamait érintette. Drámai képet kaptunk az összesítés során; minden negyedik gyerek technikai szempontból nagyon hibásan olvas, minden harmadik nem érti az olvasottakat. Elképesztett, hogy a meséket sem értették jobban, mint a történelmi vagy a természettudományos szövegeket. 1983-84-ben több publikációm látott napvilágot e témakörben, előadást tartottam Baján az Országos Tantárgy-pedagógiai Konferencián. Az elhangzottak mély megdöbbenést váltottak ki, de egyéb nem igen történt.

1990-ben megismételtem a mérést (5 ezres nagyságrendben), alig kaptam jobb adatokat a tíz évvel előbbinél. Kádárné dr. Fülöp Judit mérési technikáját alkalmazva dolgoztam fel az adatokat, ezekből kiolvasható, hol vannak a gyenge pontok az olvasástechnikában, a szövegértésben (lásd a Csengőszó adott évfolyamai).

1990-től visszakerült a szótagoló olvasástanítás a gyakorlatba. Ettől kezdve szinte évente jelentek meg alternatív olvasókönyvek, zömmel szintén szótagoltatók. Bár nagyon lassan terjednek az új kiváló tankönyvek (a megszokotthoz, a leginkább önreklámozott kiadóhoz való ragaszkodás jegyében), 1998-tól az olvasás technikája megindult a lejtőn felfelé, sajnos a szövegértés nem ment vele, utána sem igazán.

A 2001-es PISA nemzetközi felmérés eredményei ismét drámai hatással voltak a szakmára és a médiára, a közvéleményt nem érintették ilyen súlyosan.

Tehát 8–10 évenként megzendülünk, aztán minden megy tovább. Elmarad, rendre elmarad az elemző, oknyomozó kutatás: miért nem tudnak olvasni a gyerekek?

Hiányzik az együttgondolkodás az oktatáskutatók, a pedagógiai szakma és a gyakorló pedagógusok között. Mindenki „külön" gondolkodik, a minisztériumról nem is szólva.

A fenti területen végzett szakmai munkám talán feljogosít arra, hogy néhány okot kiemeljek, én miben látom a kérdésre adandó választ.

– Rendre csökken az anyanyelvi órák száma, pedig nem szorul bizonyításra, hogy biztos anyanyelvi tudás nélkül idegen nyelvet sem lehet megtanulni.

– A gyerekeket (a pedagógusokat is) agyonnyomja a tankönyvek taneszközök mennyisége,

mérete, súlya (egy-egy évfolyam vonatkozásában), tehát haladnak és töltenek (feladatlapot, munkalapot, mérőlapot, munkafüzetet és egyéb füzetet, olvasónaplót).

– A gyerekek 15–22%-a elképesztő nyelvi hiányokkal kerül 1. osztályba (saját 4,5 éve folyó mérési adataim). A hiányosság a hangképzéstől a szókincsen át, a beszédértést is magába foglalja, a kifejezőképességig terjed. Velük, érdemben, csak fejlesztő pedagógusok tudnának mit kezdeni. Ahol ilyen nincs, az osztálytanító többszörös mennyiségű munkával is alig ér el eredményt. Általában gyenge a gyerekek szókincse.

– Sok a nagy létszámú tanulócsoport (26–30 fő), különösen 1. osztályban, ez is az érdemi munka gátja.

– Különösen a nyelvi hátránnyal küszködő gyerekek sokat hiányoznak a tanóráról, okkalok nélkül. Ez sem segíti a felzárkóztatást!

– Ha megállapítást nyer, hogy a tanuló speciális iskolába való, semmi nem kötelezi a szülőt, hogy el is vigye oda. Hasonló módon nem biztos, hogy hajlandó elvinni beszédjavító központba, nevelési tanácsadóba. A dyslexia-szűrés esetleges.

– Kevés a tanórán az élőbeszéd, a párbeszéd – az aktív nyelvhasználat.

A sor korántsem teljes, nem is annak szántam, inkább vitaindítónak, egy folyamat kezdetének.

Két elkeserítő tényt azért még felvetek:

1. Az új oktatási miniszter újabb tantervi koncepciót tárt elénk. Lesz lehetőség az anyanyelvi órák terhére informatika vagy idegen nyelv tanításra, igény szerint. Egyiket sem becsülöm le, de olvasni nem tudóknál eredményt nem fog hozni.
2. Az iskoláztatási támogatás egyfajta ösztönzést adott az iskolába járásra. Most az egységesített családi pótlék ezt is semmissé teszi.

Az előbbiekhez kapcsolódva néhány adatot közlök saját mérési eredményeimből.

Emlékeztetőül újra hivatkozom rá, hogy országosan az első osztályosok 4,2%-a bukott évismétlésre, ötödik és hetedik osztályokban pedig 2,7%. Szakiskolánkban előfordult a 9. 10. osztályban 51%-os bukás. Ki a felelős? Ki miben hibázott? Hogyan tovább?

Öt évvel ezelőtt kezdtem egy nagyobb felmérésbe, a halmozott nyelvi hátránnyal induló gyerekek óvodai és iskolai beszédszintjét mértük, vizsgáltuk. A felmérés jellegéből következően városi külterületi, falusi osztott és osztatlan óvodák és iskolák voltak a terepek. A gyerekek zöme cigány származású. Volt, akit 4 és fél évig kísértünk figyelemmel, volt, akit másfél évig.

Alapos nyelvi szintméréseket végeztünk: A PREFER-tesztet és Meixner Ildikó dyslexia-előszűrő tesztjeit használtuk, illetve Ráger Zita–Baktay Patrícia egyszerűsített PREFER-jét (Vizsgálatok a cigány gyerekek nevelése-oktatása köréből). Korcsoportokra bontva alkalmaztuk.

Az óvodások hangképzési, artikulációs hibái még az 5 éveseknél is minden másodiknál halmozottan fordultak elő, csupán 15%-uk képezte tisztán a magyar fonémákat. Jellemző volt a torz hangképzés, a zöngétlenítés, sok hang „hiánya". Más és más hibacsoportok domináltak a beás, a lovári és az oláh cigányoknál, ismét más hibafajták a nem cigányoknál.

Az általános szókincs vizsgálatánál az iskolakezdő gyerekek 35%-nak szókincse nem haladta meg az 1000-1200-at (tárgynevek), 15,5 %-uk mindössze 500–600 szót ismert. A relációszókincs szinte nem is volt mérhető, nem ismerték sem a mennyiségi, sem a térbeli,

sem a hasonlósági, sem az időbeli viszonyszavakat. A beszédképességek minden területe nagyon gyengének bizonyult. Megállapítható, hogy a gyerekek minimum háromszoros, maximum tízszeres nyelvi hátránnyal kerültek 1. osztályba!

A fonémahallás, fonémaejtés hiányosságai halmozott olvasási hibákkal folytatódtak; betűtévesztés, betűcsere, kihagyások, betoldások, mást olvasás.

A hiányos szókincs, az állandó nyelvi szerkezetek, szószerkezetek ismeretének hiánya megértési problémákban jelentkezett. Mivel nem ismerték a kötő- és utalószavakat, nem értették a mondatokat, nem látták az összefüggéseket. Egyszerűbb mesék, történetek megértetése szinte a pedagógus „fordító munkájával", hosszas magyarázatokkal történt.

Mi valóban „nehéz" terepen mértünk. Egy-egy normál általános iskolában 5–15% körüli az igen gyengén teljesítők aránya.

Ha az országban az 1. osztályosok 4,2% bukott csak osztályismétlésre, akkor – a mi mérési adataink tükrében – a pedagógusok szinte csodát tettek. Az is ide kívánkozik, hogy az iskolások 7–10%-a bizo–nyul dyslexiásnak, dysgráfiásnak. Ők hova lesznek? Nem gyarapítják a bukottak számát? Mert a vizsgálataink során kiderült az is, hogy vannak olyan 4. osztályosok, akik ugyanolyan gyengén olvasnak, mint az 1. osztály leggyengébbjei, tehát négy év alatt nem fejlődtek semmit. Feltehetően csak igen liberális értékelés árán jutottak felsőbb osztályba.

Ha 5. osztályban 2,7% bukott évismétlésre, a magyartanárok is a csodatevő kategóriába tartoznak.

A nemzetközi és egyéb mérések 30-40% körüli olvasástechnikai és szövegértési hiányosságokat mutató tanulót regisztrálnak.

Valahol tehát baj van; vagy a követelmények körül, vagy az olvasástudás fontossága, vagy egyéb szemléleti kérdések körül.

Nem szeretnék olyasmit sugallni, hogy a buktatás cél vagy eszköz legyen. Egyik sem, de az sem tartható, hogy olvasni nem tudó gyerek áthalad a teljes iskolarendszeren, valamiféle álliberalizmus jegyében. Az a gyerek, aki nem tud olvasni, nem érti az olvasottakat, nem képes önállóan tanulni.

Milyen szakma, foglalkozás az, amely nem igényli az értő olvasást?

Mi lesz ezekkel a gyerekekkel, ezekből a gyerekekből? Ki nem tehet arról, hogy itt tartunk?*

* A részletes eredményeket lásd Csengőszó 2002. X. évf. 2. 3. és a többi megjelenő számában (5 részes sorozat:) Nyelvi hátrányok – iskolai kudarcok

*„... **minél rosszabb** osztályzata van az adott tárgyakból valakinek, annál többet kell abból tanulnia."*

(Nagy Mária, ÚPSZ, 2002. december, 20. o.)

TAKÁCS ÉVA

Mi kell a cigány gyerekek iskoláztatásához?

- Szemlélet, pénz, pedagógus, családi háttér?

Szemlélet – igen. Megfelelő szemlélet. De kinek a szemlélete? Alapvetően az iskola, illetve az adott iskolában tanító-nevelő pedagógusok megfelelő szemlélete. A megfelelő szemlélet kialakulásához, kialakításához azonban több minden kell:

1. Kell, hogy legyen az iskolának általános célkitűzése, vagyis stratégiája. Nyilvánvaló, hogy minden iskolának az a feladata, hogy
- minden gyerekből kihozza adottságai legjavát (ehhez kellenek a jó pedagógus szakemberek). A cigány gyerekekre vonatkozóan azonban ismerni kell a szubkulturális sajátosságokat: bizonyos adottságaik erőteljesebben, mások gyengébben vannak jelen, mint a nem cigány gyerekeknél,
- átadja, megtanítsa a gyerekeknek azokat az ismereteket, amiket a korosztályoktól elvár a társadalom. (Ehhez kell a széles látókörű, szaktárgyát kiválóan ismerő, művelt értelmiségi szakember). Az ismeretek átadásának specialitása pl. a cigány-gyerekek másfajta szocializációja, ebből adódóan más ismereteket hoznak a családból, más módszerekkel lehet az új ismereteket átadni nekik
- és a korosztályoknak megfelelően elmélyítse a gyerek kultúráját, ezen belül - mivel gyerekekről van szó - elsősorban a munkakultúrát, az erkölcsi értékeket, az ezek működtetéséhez szükséges hagyományokat, szokásokat Ehhez egyrészt mélyen beágyazott saját kultúrával kell rendelkeznie a pedagógusnak is, másrészt rendelkeznie kell a cigány kultúrával kapcsolatos ismeretekkel, toleranciával, empatikus képességgel. Az iskola tehát meghatározhatja saját stratégiáján belül, hogy interkulturális vagy multikulturális szemlélettel valósítja-e meg a cigány tanulókkal kapcsolatos céljait és feladatait.

2. Nyilván a stratégiának megfelelően kialakított helyi tantervekre van szükség.

3. Mind a stratégiát, mind az operatív tervet megfelelő kommunikációval legitimálni kell a helyi társalomban.

Pénz - a hátrányos helyzetű (többnyire a cigány etnikumhoz tartozó) gyerekek megfelelő oktatása többletkiadással jár. Mivel gyengébb anyagi családi háttér miatt vagy egyszerűen a tanulás jelentőségének felismerése hiányában a gyerekek nem jutnak hozzá a megfelelő taneszközökhöz. A cigány gyerekekkel foglalkozó pedagógusok többletmunkát vállalnak azzal, hogy két kultúrában mélyednek el, következésképpen az ezek átadásához szükséges eszközök is kétszeresen jelentkeznek. Az iskoláknak tehát számolniuk kell a szegénységből eredő, tanulást akadályozó tényezőkkel is.

Ennél talán nagyobb az a pénzigény, amit a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására, kollégiumi elhelyezésére kellene fordítani ahhoz, hogy a más kultúrájú, de a magyar polgári léthez alkalmazkodni kívánó gyerekek társadalmi integrációja megvalósulhassék.

A **pedagógus**nak a cigány kultúra általános ismeretével kell rendelkeznie, jó, ha a társadalomkutatás módszertanával felvértezett, a helyi társadalom folyamatos, naprakész ismeretére képes. Az így szerzett ismereteit a pedagógia területén hasznosítani tudó pedagógusokra van szükség. Más szavakkal olyan speciálisan felkészített pedagógusokra, akik az átlagosnál rosszabb társadalmi környezetben élő tanulókat alkotó-kutató és hatékonyan alkalmazni tudó pedagógiai munkát tudnak végezni.

Családi háttér - a kornak megfelelő tanulói teljesítményt ma már csak a jó iskolák is erős családi háttérrel képesek elérni. A cigány gyerekek többsége azonban rövid idő alatt be nem pótolható családi hátránnyal vesz részt az iskolai oktatásban. A mai társadalomtudományi kutatások mindegyike azt mutatja, hogy a Magyarországon élő cigány népesség felnőtt korosztálya nem rendelkezik a megfelelő iskolai végzettséggel és tudásvággyal ahhoz, hogy felismerje a társadalmi felemelkedéshez szükséges tanulás jelentőségét, és az oktatási rendszerben rejlő lehetőségeket. Másrészt nincsenek olyan tapasztalatai, melyek arra ösztönöznék, hogy szociális helyzetének javításához, ill. szinten tartásához az iskolai oktatásban való eredményes részvétel szükséges. Mindezek mellett még számos tényezőt lehetne sorolni, amely az iskolai oktatás eredményessége ellen hatnak. Ennek megfelelően a családokkal intenzív, folyamatos kapcsolattartásra van szükség ahhoz, hogy a felnövekvő korosztály szülőként majd másként értékelje az iskolát. Tehát a cigányréteg általános és szakműveltségének emeléséhez a roma társadalom tanulás és műveltség iránti attitűdjét és szemléletét is meg kell változtatni. Be kell láttatni, hogy a társadalmi felemelkedéshez vezető tanulás minden szükséges feltétel komplex érvényesülésével valósítható meg.

*„**Napjainkban gyakran hallunk**, olvasunk a «másság» fogalmának különböző megközelítéseiről. Kétségtelen, roma és gadzso testvéreink tárgyiasult kultúrája és viselkedéskultúrája is sok tekintetben különbözik. Jó ezekről tudnunk, egymást kölcsönösen megismerve építkezni. Mégis, most inkább azokra a vonatkozási pontokra szeretnék utalni, melyekre építve, egymástól kölcsönösen «ellesve» gazdagíthatjuk kisebbség és többség kultúráját. Erre az egymást gyarapító kapcsolat-stratégiára évekkel ezelőtt hívta fel figyelmemet a nagy «nyitó», áldott emlékű XXIII. János pápa bölcs gondolatával, melynek lényege, hogy a feszültségek, ütközések, eltérések stb. helyett keressük mindig azokat az elemeket, melyek **összeköthetnek** bennünket, együttlépésre késztethetnek a különbözőségek értékeinek megtartása mellett."*

Várnagy Elemér: Ami összeköt bennünket a romákkal. Confessio, 2002/4. 50. o.

DELI ISTVÁN

Beszéljünk az állampolgári nevelésről

Az állampolgári nevelés mint iskolai (közoktatási) nevelési cél és feladat a nemzeti államok kialakulása után vált az iskolák egyik funkciójává. Nevelési cél- és feladatkategóriává válását az indokolta, hogy az iskolának a fiatal nemzedékeket fel kell készítenie az adott állam által megkívánt állampolgári viselkedésre és az állami élet különböző funkcióinak ellátására, illetve az állami keretek közötti együttműködésre. Ugyanis az állam keretei közötti élet egészen más viszonyokat feltételezett a polgárok és az állam között, mint a családi, nemzetségi, törzsi viszonyok között.

Miért vált éppen az iskola feladatává az állampolgári nevelés? Ennek több oka is van. Egyik legfontosabb feltehetően az, hogy az iskolát mint intézményt (intézményrendszert) is állami-politikai érdekek hozták létre. Eklatáns példa erre Mária Terézia érvelése, ami szerint „az iskola politikum". Ezt akkor úgy értelmezték (és ez az értelmezés ma is helytálló), hogy az iskoláztatást mindenekelőtt állami feladatnak kell tekinteni. Ezért születtek az iskolakötelezettséggel összefüggő királyi rendeletek, majd később országgyűlési törvények (L. pl. az 1868-as évi magyar törvényt).

Tehát mi is tulajdonképpen az állampolgári nevelés? Rövid válaszunk az lehet, hogy egy igen összetett (komplex) feladatrendszer, amely tartalmilag a következő főbb összetevőkből áll: ismereteket adni a fennálló állami berendezkedésről, az állami élet irányításáról, intézményrendszeréről, az állam politikai, társadalmi, geopolitikai viszonyairól; felkészíteni az állampolgárokat az államban érvényesíthető jogaikról, kötelezettségeikről; megtanítani őket arra, hogy el tudjanak igazodni az ügyeiket intéző hivatalokban és egyéb szervezetekben; tudatosítani bennük, hogyan alkalmazkodjanak a fennálló viszonyrendszerekhez, miféle személyiségjegyekre lesz szükségük, ha autonóm személyiségként akarnak élni és dolgozni.

Az állampolgári nevelés tartalma, politikai, ideológiai irányultsága és módszere szorosan összefügg annak az államnak politikai, társadalmi berendezkedésével, amelyben a nevelendő állampolgárok élnek. Magyarország 1990 óta egy társadalmi közmegegyezés (emlékeztetőül ... a hatpárti megegyezés!) következtében a modern európai demokrácia szabályai szerinti politikai-társadalmi életet alakít ki. Tehát egy olyan politikai rendszer van kialakulóban, amelynek főbb jellemzői, politikai minőséget hordozó mutatói: a plurális demokrácia, a több párt rendszer, a politikai konszenzusra törekvés (azaz az eltérő szabad vélemények cseréje), amelyben a pártok nem pusztán – és főleg nem állandó – hatalmi, hanem társadalmi szervezet jellege és belső demokratizmusa nyilvánul meg.

Egy ilyen berendezkedésű államban az állampolgári nevelés fő célkitűzései a következők lehetnek:

1. Mindenekelőtt meg kell érteni és el kell fogadtatni a demokrácia lényegét, a demokratikus magatartás jellemzőit, és el kell sajátíttatni a demokratizmus érvényesítésének mechanizmusát. Ez a cél a feladatok sorát rejti magában. Demokrácia ugyan az eredeti görög szó (democrasy) jelentésében népuralmat jelent. De nem jelenti azt, hogy mindenkinek mindenben egy időben igaza van, vagy igazának társadalmi érvényessége van. A demokrácia nem úgy működik, hogy egy érdekcsoport (párt vagy más csoportosulás) kijelenti önmagáról, hogy én vagyok a jó, tehát nekem kell gyakorolnom a hatalmat. A demokrácia szoros velejárója a többségi azonosság megtalálása, a konszenzuskeresés, a monolit hatalmi törekvésekkel szembeállítani a poliarchiát mint a pluralizmus legfőbb sajátosságát. A demokratikus magatartás legfőbb feltétele a lehető legmagasabb szintű műveltség, a jól tájékozottság, a másság előítéletek, előfeltevések nélküli mérlegelése, nem csupán a tekintélyelvű érvelés, hanem az objektivitás és a tények tisztelete. Ahol következetesen érvényesítik a demokrácia szabályait, ott demokratizmus van. A demokrácia megvalósításának mechanizmusa tehát nem a diktatúra, hanem a demokratizmus mint irányítási/vezetési stílus. Tudatosítani kell, hogy a „népuralom" több féleképpen valósítható meg: vagy közvetlen módon, vagy a különböző képviseleti mechanizmusokon keresztül. Nevelési szempontból nagyon fontos az egyéni felelősség hangsúlyozása akár a közvetlen, akár a képviselőkön keresztül gyakorlandó állampolgári jogok esetében.

2. Az előbbiekből is kitűnik, hogy az állampolgári nevelés óhatatlanul „átcsap" politikai nevelésbe. Egy plurális demokrácia elképzelhetetlen több párt egyidejű létezése és működése nélkül. Ennek nagyon fontos nevelési konzekvenciái vannak. Egy olyan társadalomban, amelyben több párt működik, elkerülhetetlen – divatos kifejezéssel élve – a politikai „váltógazdálkodás", azaz hol az egyik, hol a másik pártnak, pártok csoportjának (koalíciójának) a hatalomra kerülése. Ezt a pluralista demokrácia természetes velejárójaként kell elfogadnunk. Nevelési aspektusból ennek az elvnek (mondhatnánk: törvényszerűségnek) az elfogadása/elfogadtatása nem könnyű. Evidens helyzetről van pedig szó, és aki ezt nem tudja elfogadni, az a modern demokrácia lényegét nem értheti meg. Arra kell tehát nevelni a fiatalokat (és mindenkit, aki ilyen szempontból nevelésre szorul), hogy a plurális demokráciában a politikai hatalom nem egyetlen érdekcsoporthoz kötött, hanem a nép, vagy adott közösség többségének az ítéletétől függő aktualitás. Ennek pedig minden politikai, civil- és mondjuk – diákszervezetben – így kell lennie. Tehát úgy kell felkészülnünk a politikai jogaink gyakorlására, hogy mind a hatalmi helyzetben, mind azon kívül megtaláljuk a releváns és kulturált módszereket demokratikus jogaink gyakorlásához.

Nem célja ennek az írásnak, hogy teljességre törekedjen az állampolgári nevelés témakörét illetően. Az iskola szerepéről azonban feltétlen szólni szeretnék.

Az iskola nem létezhet a társadalomtól függetlenül, azon kívül. A modern iskolarendszerek – ha tudomásul vesszük, ha nem – sok szállal kötődnek mind a szűkebb, mind a tágabb társadalmi formációkhoz. A mai magyar iskolának célkitűzéseit tekintve egyszerre kell megfelelnie a nemzeti, az európai és az egyetemes demokrácia követelményeinek. Az állampolgári nevelés szemszögéből ez azt jelenti, hogy olyan magyar fiatalokat kell nevelnünk, akik európai magyarként jó értelemben vett világpolgárok is tudnak lenni. Ennek tartalmi biztosítéka lényegében a korszerű tantervekben megtalálható. Valószínű, hogy a célok elérésének, a feladatok megoldásának az adekvát módszereit azonban keresnünk kell. Próbáljuk

meg, keressük közösen! Feltehetően az első gondolat, ami sokunkban felötlik: megint politizálni akarunk az iskolában? Úgy gondolom, nem erről van szó. Az állampolgári – politikai – nevelés nem ezt jelenti. Nem „sajtófélórák", nem politikai „szemináriumok", politikus diákok napi politikai tárgyú vitáiról van szó, hanem arról, hogy tanítsuk meg a fiatalokat „állampolgárul" viselkedni, majdan állampolgári jogaikat gyakorolni, és készítsük fel őket arra, hogy a bonyolult politikai viszonyok között el tudjanak igazodni, továbbá majdan tudjanak kulturáltan politizálni. Ez azonban egy hosszú folyamat, amelyből minden iskolafoknak a maga lehetőségeit kell hatékonyan kihasználni és a korosztályhoz mért módszereket, eszközöket, technikákat megtalálni. Az alábbi ábrán ezt a folyamatot szeretném bemutatni. Amint látják, a táblázat egy koordináta rendszerben kívánja szemléletessé tenni a tanulók életkora és állampolgári – politizálási – alkalmasság szintjei közti összefüggést. A táblázatból kitűnik, hogy az iskolának az életkor függvényében a politikai érettség, illetve az állampolgárrá válás öt szintje közül melyik összetevőt lenne célszerű nevelési feladatként értelmezni. (L. a satírozott területet!) Lássuk a táblázatot!

Az állampolgári - politikai - nevelés folyamata *(Készítette Deli István)*

Szintek / Életkor	6-10 év Kisiskolás korcsoport	10-14 év Felső tagozatos korcsoport	14-18 év Középiskolás korcsoport	18-25 év Ifjú kor. Főiskolai egyetemi korcsoport	Felnőttkor. Politikai, társadalmi szervezetek
Aktív politizálás Politikai, társadalmi szervezetek					
Elkötelezettség Hallgatói önkormányzat					
Ismeretszerzés, Tananyag, tanulói önkormányzat					
Tájékozódás segítése. Tananyag					
Érdeklődés felkeltése					

Olvasónk ötleteire, javaslataira, tapasztalataira számítunk a következőkben: milyen módszereket, eszközöket részesítenének előnyben az egyes szintek, illetve korosztályok aktivizálására. Továbbá írják meg, hogy milyen konkrét tapasztalataik vannak a különböző korosztályok állampolgári nevelésével kapcsolatban.

Olvasásra ajánljuk

Vita rovatunkban is érintett témákhoz figyelmükbe ajánljuk az alábbi szakcikkeket, tanulmányokat, esszéket.

Az ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE című folyóiratból:

• Vas István Háttér és iskolai teljesítmény (2001. április – 78–90. o.) A szerző a székelykeresztúri Orbán Balázs Líceum tanára, aki az Új Pedagógiai Szemlében megjelent nevelésszociológiai témájú írások hatására végzett egy olyan témájú vizsgálatot, amely a romániai 89-es fordulatig ott quasi tabu téma volt. Mint írja, Romániában még nincsenek elterjedve a tudásszintmérő vizsgálatok. Írása tehát úttörő kezdeményezésről és annak igen precízen és szakszerűen feldolgozott eredményeiről szól. Számos táblázattal teszi szemléletessé a tanulók szociológiai természetű háttere és tanulmányi eredménye közti összefüggéseiket. Összegzésében néhány fontos javaslatot fogalmaz meg az egységes mérési rendszer, a minőségbiztosítás, valamint a pedagógiai munka színvonalának emelése céljából.

• Mihály Ildikó Életkor és iskolakezdés (2001. május – 136–140. o.) A szerző írását az a vita motiválta, amely arról szól, hogy mikorra tegyük a kötelező iskolakezdést. Az e témakörben zajló - szinte világméretű - vitában felmerülő nézetkülönbségeket mutatja be, majd pártfogásába veszi a magyarországi ún. „lassított iskolakezdési programot", vagy a gyermekek fejlettség szintjéhez alkalmazkodó kétéves időtartamú - „széthúzott első osztályt". Érdemes alaposan beleolvasni az egyébként jól összefogott cikkbe.

• Javaslat a cigány gyermekek és fiatalok oktatásának ügyében (2001. október – 89–90. o.) A cikk lényegében egy dokumentum ismertetése, amelyet a roma oktatással foglalkozó szakemberek egy csoportja készített 2001 júniusában a cigány gyerekek és fiatalok oktatására vonatkozó legsürgetőbb feladatokról. A dokumentum minél szélesebb körben való megismerése azért is célszerű lenne, mert az alapja lehetne egy olyan cselekvési programnak, amely biztosítékul szolgálhat az állami ráfordítások hatékony felhasználásának.

• Vári Péter és szerzőtársai: Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról (2002. január – 38–65. o.) A PISA vizsgálat ma már a magyar oktatásban talán a leggyakrabban emlegetett nemzetközi teljesítménymérés, amely lázba hozta, megriasztotta, de reméljük, hogy önvizsgálatra is késztette (készteti) a magyar oktatásügyet. A vizsgált tanulók olvasási-szövegértési képességeik matematikai és természettudományos eszköztudásának a feltérképezése. A tanulmány igán részletesen bemutatja a vizsgálat indítékait, tartalmát, módszereit és eredményeit. Nekünk, magyaroknak nemcsak a bennünket érintő eredmények miatt, hanem az eredmények mögött álló pedagógiai/módszertani stratégiánk alapos megvizsgálása céljából érdemes részletesen tanulmányozni az írást.

A **NÉPSZABADSÁG** néhány írására is felhívjuk a figyelmet, mert - ha csak cím szerint említjük is az írásokat - képet kaphatunk arról, hogy milyen témák „emelkedtek" az utóbbi hónapokban az oktatáspolitika szintjére. A cikkek elolvasását azért is ajánljuk, mert fontos nézőpontokra és összefüggésekre találnak, amelyek a mindennapi oktatási perspektivikusabb vizsgálatára ösztönöznek bennünket.

• MELYIK ISKOLARENDSZER JOBB? Loránd Ferenc, az Országos Köznevelési Tanács elnöke nyilatkozik a mai iskolarendszerről (2002. május)

• A ROHANÓ ISKOLA. Andor Mihály egy 21 éve már feltett kérdést (Mi az oka a magyar közoktatás folyamatosan romló színvonalának?) ma újra felteszi, de úgy véli, hogy ma már senki nem figyel fel a kérdésre. (2002. május 25.)

• AZ ELÉVÜLT ISKOLA. Surányi Bálint szociológus vélekedik úgy, hogy az „oktatásügyben ideje van a harangok félreverésének (L. PISA-pánik) (2002. június 7.)

• A GYEREK LEGYEN AZ ELSŐ - Magyar Bálint oktatási miniszter vélekedik úgy a magyar oktatási rendszerről beszélve. (2002. június 10.)

• A MAGYARTANÍTÁS HÁZI FELADATA. Arató László a Magyartanárok Egyesületének elnöke nyilatkozik arról, hogy a PISA 2000 FELMÉRÉS eredményei mögött „elsősorban a magyartanítás régóta tartó, mély, ám elfeledett válsága húzódik meg." (2002. június 11.)

• NEM MINDENKIÉ A VAKÁCIÓ. A cikk annak kapcsán értékeli a múlt tanév eredményeit, hogy több mint 37000 tanuló kényszerül évismétlésre. (2002. június 13.)

Összeállította: *Deli István*

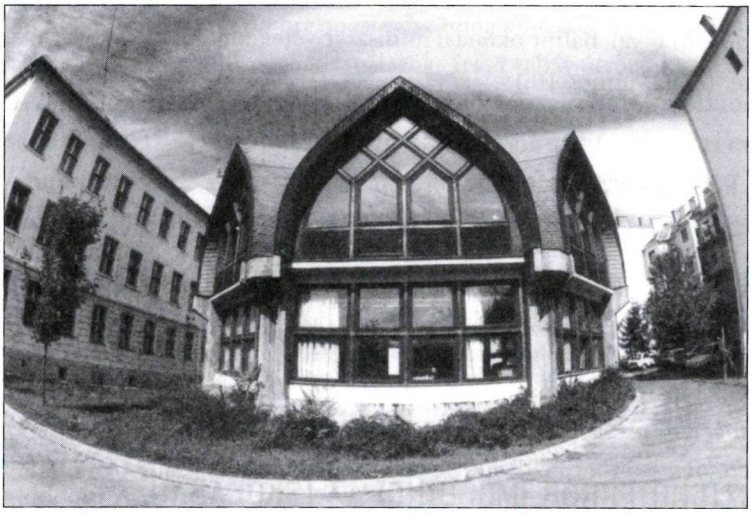
Karl E. Dambach: **PSZICHOTERROR (MOBBING) AZ ISKOLÁBAN.** A mobbing (munkahelyi pszichoterror) jelensége nem ismeretlen a szakirodalomban. Lényege, hogy a csoport egy vagy több tagjával szemben lelki terrort alkalmaz, gyakorlatilag minden jogkövetkezmény nélkül. Az „áldozatok" munkateljesítménye romlik először pszichésen, majd szomatikusan megbetegszenek, végül „elvágyódnak" a csoportból.
Magyarországon a mobbing jelenséget elsősorban a munkahelyek világában ismerik, a legjelentősebb kutatások e témában a BM Határőrség keretén belül folynak.
Karl E. Dombach művében nyilvánvaló párhuzamot von a munkahely és az iskolai osztály, a munkatársak és a diáktársak között. Mindkét csoport tagjai naponta több órát töltenek együtt, a személyek fokozatosan egymásra utaltak, közösek a kötelességek stb.
A szerző 25 éves középiskolai tanári tapasztalata alapot ad, s egyben garanciát jelent a téma praktikus megközelítésére, amely könnyed, olvasmányos stílussal párosul. Mivel a jelenség a hazai iskolákban is gyakran előfordul, úgy gondolom, hasznos és érdekes olvasmány lehet valamennyi gyerekcsoporttal foglalkozó személynek, elsősorban a pedagógusoknak.

A mobbing jelenség széleskörű hazai megismertetésével célszerű lenne az iskolákban kialakítani egy olyan társadalmi magatartást, amely segít megelőzni, illetve megoldani. A pszichoterror problémáját, s ezzel elejét veszi a későbbi – felnőttkori – munkahelyi mobbingnak.

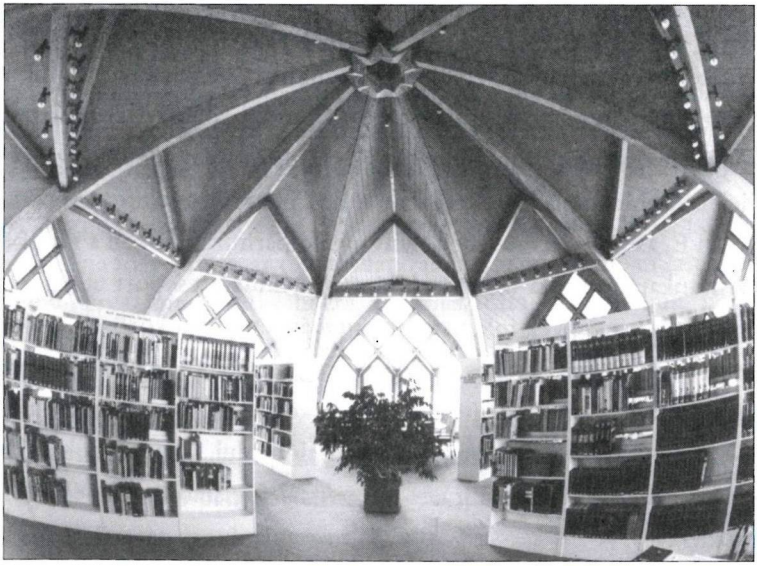
Mindezek tükrében a könyv ajánlásán túl induló folyóiratunkban tervezünk egy ezzel a témával foglalkozó rovatot, amelyben várjuk olvasóink iskolai pszichoterrorral kapcsolatos tapasztalatait, példáit akár azzal a szándékkal is, hogy adott problémák megoldásához segítséget kérnek.

József István

A cikk szerzője okleveles szakpszichológus, főiskolai adjunktus.



A Pedagógiai Kar könyvtára



TARTALOMJEGYZÉK 2003 / 1

¶

BEKÖSZÖNTŐ

3 Ajánló sorok

¶

ESEMÉNYEK

8 *Gulyás József* | Fogjanak össze a kisiskolák!

9 *Paál László* | Két évtized egy gyakorlóiskola élén, avagy gyakorlóiskolákról az ezredfordulón

¶

ESSZÉK, TANULMÁNYOK

11 *Rosta István* | A technikai és technikatörténeti nevelés néhány alapkérdése

19 *Schleinerné Szányel Erzsébet* | Drogprevenciós program a pedagógusképzésben

23 *Arató Mihály* | Szorongás az iskolapadban

25 *Takács Éva* | Magyarországi cigányok

28 *Kurucz Gábor* | Mi az az erdei iskola?

¶

MŰHELY

33 *Balogh Józsefné* | A költészet szeretetére nevelés eredményessége

39 *Veress Róbertné* | A mentorképzés tapasztalatai, tanulságai egy matematikaoktató szemével

44 *Kis Jenőné Kenesei Éva* | A zenei nevelés dilemmái

47 *Szabóné Gondos Piroska* | Együtt – egymásért. Az óvodapedagógus-képzés és az óvodai nevelés

50 *Fekete Gyuláné* | Óvodánk új szerepkörben

52 *Nemesné Kis Szilvia* | A helyesírás-tanítás néhány kérdésfelvetése

58 *Szabóné Boros Szilvia* | 2. osztályos tanulók fejlesztését célzó munkaterv

¶

BEMUTATJUK

65 *Barkóczy László* | Negyedszázad az oktatás és kutatás szolgálatában
Beszélgetés Rosta István főiskolai tanárral, tudománytörténésszel
67 *Deli István* | A szentbalázsi általános iskola és óvoda környezete és belső világa.
Interjú Gelencsér István Árpád igazgatóval

¶

VITASSUK MEG!

72 *Szabóné Gondos Pioska* | Iskolaközelben
74 *Balátiné Soth Katalin* | Miben látom a túlterhelést az alsó tagozetban?
75 *Kékes Szabó Mihály* | Gondolatok a magyartanítás helyzetéről
76 *Tóth Istvánné* | Megkondultak a harangok. Gondolatok arról, hogy drámai helyzet van-e az iskolában az olvasástanítás területén
79 *Takács Éva* | Mi kell a cigány gyerekek iskoláztatásához? – Szemlélet, pénz, pedagógus, családi háttér?
81 *Deli István* | Beszéljünk az állampolgári nevelésről

¶

72 OLVASÁSRA AJÁNLJUK

Képzés és Gyakorlat A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar folyóirata

Felelős szerkesztő, szakmai lektor Deli István. Szerkesztők Paál László, Troszt Tibor.
Tervezte Bóna Tamás. Fotó Lakos István.
Felelős kiadó Leitner Sándor rektorhelyettes, kari főigazgató
Kiadja a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10.
A szerkesztőség címe: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar „Képzés és Gyakorlat"
Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10. Telefon: 82/319-011

ISSN 1589-519-x

Készült a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar nyomdájában 500 példányban.

Szerzőink • Dr. Arató Mihály tudományos főmunkatárs • Balátiné Soth Katalin tanító • Balogh Józsefné gyakorlóiskolai gyakorlatvezető • Barkóczy László főiskolai tanársegéd • Dr. Deli István nyugalmazott főiskolai tanár • Dr. Gulyás József főiskolai docens • Fekete Gyuláné óvodavezető • József István főiskolai adjunktus, pszichológus • Kis Jenőné dr. Kenesei Éva tanszékvew wcár • Kurucz Gábor főiskolai adjunktus • Nemesné Kiss Szilvia főiskolai tanársegéd • Dr. Paál László nyugalmazott főiskolai adjunktus • Dr. Rosta István intézetigazgató, tanszékvezető, főiskolai tanár • Schleinerné dr. Szányel Erzsébet intézetigazgató, tanszékvezető, főiskolai tanár • Szabóné Boros Szilvia tanító • Szabóné dr. Gondos Piroska tanszékvezető, főiskolai docens • Takács Éva tanszékvezető, főiskolai docens • Tóth Istvánné főiskolai adjunktus • Veress Róbertné főiskolai docens